



VOKABULARUNDERVISNING – QUICK AND DIRTY

En masteroppgave i spesialpedagogikk av Brenda Spierings
ved Universitetet i Stavanger

Våren 2013



DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk – masterstudium	Vårsemesteret, 2013 Åpen
Forfatter: Brenda Spierings (signatur forfatter)
Veileder: Ingrid Nielsen	
Tittel på masteroppgaven: Vokabularundervisning – quick and dirty Engelsk tittel: Vocabulary instruction – quick and dirty	
Emneord: Literacy Vokabular Vokabularundervisning Drama Pragmatikk Multisensorisk	Sidetall: 97 + vedlegg: 3 Stavanger, 15.mai 2013

Sammendrag

Barn begynner på skolen med store variasjoner i vokabularstørrelse. Vokabular spiller en viktig rolle i lesing og elevenes akademiske suksess. Samfunnets krav til literacy øker, og elevenes vokabularstørrelse er en begrensende hovedfaktor i literacy fra 3.trinn og oppover. Et godt utviklet vokabular er nødvendig for å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig og for å kunne lese, tre av de fem grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene i alle fag ut fra K-06. Vokabular er også ett av fem satsningsområder i leseopplæringen, og nøkkelen til å forstå skriftlig og muntlig språk fra barnehagen til voksenlivet. Men hva er undervisning i vokabular, og hvordan gjennomføres den? I denne litteraturstudien undersøker jeg effektiv vokabularundervisning. Jeg har analysert sentral litteratur i vokabularundervisning, og har sett på hva effektiv vokabularundervisning er med hensyn til karakteristika, prinsipper og metoder. Hovedfunnene for effektiv vokabularundervisning er prinsippene flereksponering av målord, undervisningsbredde, elevers aktive bearbeiding, øvrige didaktiske hensyn som elevforutsetninger og fremming av ordbevissthet.

I nåværende forskning tas det hensyn til elevenes motivasjon i leseundervisningen. Drama som undervisningsmetode gir «hands on»-erfaringer, som er motiverende. Jeg har derfor undersøkt dramapedagogisk litteratur og artikler om bruk av drama i språkundervisning, for å finne ut hvilke fordeler drama som metode har for vokabularundervisningen. Jeg fant at drama gir erfaringsbasert, estetisk ordlæring, konkretiserer ordbetydning, gir en dypere forståelse av ord, gir effektiv ordlæring og har en synergieffekt på elevene. Basert på fordelene ved drama som undervisningsmetode har jeg konkludert med at bruk av drama er en hensiktsmessig metode i undervisningen i vokabular, fordi metoden kan integrere alle prinsippene for effektiv vokabularundervisning.

Fokuset er barnehagealder til 3.trinn fordi tidlig innsats er viktig i arbeidet med å utjevne store forskjeller. Oppgaven er også ment som en oversikt over ulike metoder som kan brukes i vokabularundervisningen, både rene vokabularmetoder og dramametoder.

Nøkkelord: literacy, vokabular, vokabularundervisning, drama, pragmatikk, multisensorisk.

Forord

Dette har vært en interessant og lærerik og til tider frustrerende prosess med å oppleve erkjennelser som viser seg å være gjenoppdagelser egne av tidligere erkjennelser – en ekte «runddans», jf. Cato Wadels begrep. Heldigvis liker jeg å danse.

Jeg ønsker å takke flere som har bidratt til at denne undersøkelsen har vært mulig. Først og fremst takk til Lesesenteret. Oddny Judith Solheim foreslo denne litteraturstudien for meg ut fra mitt tidligere arbeid med drama og lesing, og vokabular som et forskningsområde innenfor utvikling av leseferdigheter. Per Henning Uppstad har inspirert ordnerden i meg med appen OR og dramatiske innslag om lesing. Og en stor takk til veilederen min Ingrid Nielsen for faglig støtte, kreative prosesser og tro på mine evner.

Videre vil jeg hjertelig takke «farfar» for barnepass og korrekturlesing, foreldrene mine for barnepass og strukturisten Martin for teknisk og strukturell støtte.

Jeg vil også takke UBIS for lån av kontorplass. Det har gjort det mulig å gå inn i forskerboblen min.

Til slutt vil jeg takke andre som har tatt hensyn og støttet meg i prosessen, spesielt datteren min Ember for forståelse og tålmodighet.

Jeg har blitt «dirty» i denne prosessen. Jeg har gravd dypt, veltet rundt og kjørt meg fast i møkka. «Quick» har prosessen ikke vært; «vi skynder oss langsomt», pleide sjefen min å si. Han var en mann med livserfaring.

Stavanger 15.mai 2013

Brenda Spierings.

INNHold

Sammendrag	1
Forord.....	2
1 INNLEDNING	5
1.1 Aktualisering.....	5
1.2 Interessevekker	5
1.3 Problemstilling og bakgrunn for tema	6
1.4 Teoretisk ramme og sentrale begrep	8
1.5 Disposisjon for oppgaven.....	9
2 TEORI	10
2.1 Vokabular og literacy.....	10
2.2 Minne og læring.....	11
2.3 Vokabulartilegning - hvordan tilegner barn seg ord?	12
2.4 Ulike nivåer av forståelse – hva innebærer det å kunne et ord?	13
2.5 Forskjellen på L1- og L2-tilegning.....	14
2.6 Semantikk og pragmatikk	15
3 METODE	16
3.1 Litteratur.....	16
3.2 Teknisk informasjon	16
3.3 Litteraturanalsen.....	17
4 RESULTATER FRA LITTERATURSTUDIEN.....	19
4.1 Vokabularundervisning	19
4.1.1 Planlagt og spontan vokabularundervisning	21
4.1.2 Hvordan velge vokabular å undervise i.....	21
4.1.3 Alder og forutsetninger	25
4.2 Effektiv vokabularundervisning	25
4.2.1 Karakteristika ved effektiv vokabularundervisning	26
4.2.2 Prinsipper for effektiv vokabularundervisning	28
4.3 Metoder for vokabularundervisning	43
4.3.1 Mål for undervisningen.....	44
4.3.2 Eksplisitt undervisning	45
4.3.3 Implisitt undervisning.....	45
4.3.4 Eksplisitt versus implisitt undervisning	45
4.3.5 Isolert ordlæring eller ordlæring i kontekst.....	46
4.3.6 Presentasjon av metoder	47

4.3.7 Oppsummering	59
4.4 Drama som undervisningsmetode.....	60
4.4.1 Hva menes med drama?.....	60
4.5 Drama som undervisningsmetode i historisk perspektiv	61
4.6 Fordeler ved bruk av drama som metode i vokabularundervisningen	66
4.6.1 Drama gir erfaringsbasert, estetisk læring	66
4.6.2 Drama konkretiserer ordbetydning.....	69
4.6.3 Drama gir en dypere forståelse av ord	70
4.6.4 Drama gir effektiv vokabularundervisning/læring	73
4.6.5 Drama har en synergieffekt på elevene	76
4.7 Konkrete eksempler på dramametoder som kan brukes i undervisningen	79
4.8 Oppsummering av drama som metode.....	82
5 DISKUSJON OG AVSLUTNING	83
5.1 Oppsummering av resultatene i forhold til problemstillingen	83
5.2 Hva betyr funnene?	83
5.3 Blikket vendt utover.....	86
6 LITTERATURLISTE.....	90
Vedlegg 1: Tabell over <i>Karakteristika</i> 4.2.1	98
Vedlegg 2: Tabell over <i>Prinsipper</i> 4.2.2.....	99
Vedlegg 3: Tabell over <i>Metoder</i> 4.3	100

1 INNLEDNING

Temaet for oppgaven og hovedfokuset for litteraturstudien er *vokabularundervisning*. Innenfor masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har jeg fordypning i de tre modulene «MSP109: Helhetlige perspektiver på utvikling av skriftspråklige ferdigheter», «MSP112: Kartlegging og tiltak i forhold til skriftspråklige vansker» og «MSP113: Diagnostisering av skriftspråklige vansker» under Lesesenteret.¹ Masteroppgaven i spesialpedagogikk blir derfor innenfor Lesesenteret.

1.1 Aktualisering

Ifølge Kunnskapsløftet (2006) skal elevene i *alle fag* kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig og kunne lese. Dette er tre av de fem grunnleggende ferdighetene som går igjen i kompetansemålene i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et godt utviklet vokabular er nødvendig for å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig og for å kunne lese, og derfor nøkkelen til å forstå skriftlig og muntlig språk fra barnehagen til voksenlivet (Vadasy & Nelson, 2012, p. vii). Vokabular er en av fem satsningsområder i leseopplæringen ifølge NRPs «balanced view of reading» (National Reading Panel (U.S.), 2000).² Selv om forskningen er forsiktig med å hevde at vokabular er direkte knyttet til økte leseferdigheter, kan det sies at det gir økt språkforståelse, som igjen kan gi økt leseforståelse. Dette kan føre til bedre utbytte av lesingen, og fordi hensikten med lesing også er læring, vil et større vokabular igjen gi økt akademisk suksess hos elevene (Senechal, Ouellette, & Rodney, 2006).

1.2 Interessevekker

Jeg har selv et annet morsmål enn norsk, og har dermed egne erfaringer med vokabularundervisning. Her er et lite innblikk i hvordan jeg lærte norsk, og dette preger tenkningen min:

Jeg kom til Norge da jeg var åtte år gammel. Vi var fem barn i gruppa som lærte norsk sammen med en lærer på et lite rom. Det var fine stunder. Vi spilte spill og lekte leker - og lærte ord. Hver av oss fikk lage en papirdukke med klær til: bukse, genser, jakke, skjerf og lue. Vi fikk også et skrivehefte hver som vi fikk tegne huset til dukken i, med stue, kjøkken, bad og soverom. På kjøkkenet hadde vi limt sammen to ark slik at vi kunne klippe til skapdører og kjøleskapsdør som vi kunne åpne og lukke og sette ting i. Det fenet oss. Broren min og jeg elsket å tegne, og vi elsket rollelek med og uten figurer. Vi var også ute med læreren på tur. Det husker jeg godt, for

¹ Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning er en del av Universitetet i Stavanger.

² Leseopplæringen deles inn i fem områder: fonologisk bevissthet, fonologi, leseflyt, vokabular og tekstforståelse (National Reading Panel (U.S.), 2000); På sporet, 2012).

den dagen lærte jeg meg plantenavnet «marikåpe». Læreren illustrerte det med å kle bladet fint og forsiktig rundt fingeren sin som var Mari på-lik som – og fra den dagen satt det ordet. Jeg tenker på læreren min, og hendene hennes i det grønne, hver gang jeg ser en marikåpe. Jeg lærte meg norsk veldig fort. Etter tre måneder fikk jeg ikke ha ekstraundervisning lenger, og ble del av en klasse.

1.3 Problemstilling og bakgrunn for tema

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke følgende problemstilling:

«Hva utgjør effektiv vokabularundervisning ifølge vokabularlitteraturen, og hvilke fordeler kan bruk av drama som metode tilføre denne undervisningen?»

Jeg har valgt å fokusere på barn i barnehagealder til og med 3.trinn i barneskolen, der hovedfokus er på 1.-3.trinn. Foruten egen interesse, er den mest tungtveiende grunnen til dette fokuset viktigheten av tidlig innsats. Hart og Risley (1995) dokumenterte at elever begynner i skolen med store variasjoner i vokabularkunnskap, og spriket betegnes «the vocabulary gap» (McKeown, Beck, & Sandora, 2012, pp. 17–18). Dette knyttet de til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Flere studier viser sammenhengen mellom tidlig vokabularkunnskap og senere leseferdigheter. Hart og Risley (1995) fant at barnas vokabularstørrelse i 3-årsalderen predikerte leseferdighetene 6 år senere. Cunningham og Stanovich (1997) fant at barnas vokabular på 1.trinn predikerte deres leseforståelse på 11.trinn. Ut fra denne type undersøkelser, har forskningsfeltet innsett viktigheten av tidlig intervensjon, allerede i barnehagen, for å forbedre elevers vokabular (McKeown et al., 2012, pp. 17–18). (s.18). Det har gitt en økt interesse for tidlig innsats og hvordan man kan redusere disse forskjellene (*the vocabulary gap*) tidlig og unngå Biemillers (1999) «the fourth-grade slump», som er en nedtur flere elever får på 4.trinn der kravet til forståelse øker i tråd med mer faglige tekster (Nagy, 2007, p. 55). Samfunnets krav til literacy³ øker (Lonigan, 2007, p. 16), og dermed vil kravet til vokabular også øke.

Ifølge Biemiller (2012) er vokabularstørrelsen hovedfaktoren som begrenser elevers literacy fra 3.trinn og oppover, ikke avkodingen. Forutsetningene for å lykkes i å utjevne vokabularforskjellene i skolen, er best i barnehagen og de første trinnene i skolen. Barn lærer gjennomsnittlig 3000 ord hvert skoleår, med variasjoner mellom 1000-5000 ord (K. A. D. Stahl

³ Literacy er lese- og skrivekyndighet.

& Stahl, 2012, p. 75).⁴ På slutten av 2.trinn kunne den svakeste elevfjerdedelen omtrent 4000 rotordbetydninger, til forskjell fra den sterkeste fjerdedelen som kunne dobbelt så mange (Biemiller, 2012). Elevenes ordkunnskap i barnehagen er en god prediktor av senere leseferdigheter (Snow, Burns & Griffin, 1998 i Carlisle & Katz 2005:347), og vokabularkunnskap blir stadig viktigere så snart elevene mestrer tidlige leseferdigheter og går over til å lese for å lære (Vadasy & Nelson, 2012, p. 86).

Økt kunnskap om årsaker til og korrelasjoner og prediktorer for barns lesesuksess har blant annet ført til lovgivningen i USA fra Ministry of Education and Research (2006): “No Child Left Behind” (Lonigan, 2007, p. 16). I Norge fikk vi Stortingsmelding 16: «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» som fokuserer på tidlig innsats og sosial utjevning (St. meld. 16. (2006-2007), 2007). Videre viser Stanovich (1986) til Matteuseffekten⁵ i lesing, som innebærer at de som leser mye får bedre ferdigheter og større utbytte, og motsatt. Lesemengde og leseatferd er resiproke prosesser ved at lesemengde påvirker leseferdigheten, og leseferdigheten påvirker lesemengden (Cunningham, Anne E. & O’Donnel, 2012, pp. 273–274). Vokabularet vårt består av både dagligdagse og akademiske ord. Noen av dem plukker vi opp tilfeldig, andre læres aktivt (Thornbury, 2002, p. 32). Forskning på vokabular antyder at vi lærer flesteparten av ordene gjennom naturlige lesevaner (Nagy & Anderson, 1984; Nagy et al., 1985; Nagy & Herman; 1987 i Vadasy & Nelson, 2012, p. 40).⁶ For vokabular og lesing betyr dette at barn med et stort vokabular vil forstå mer av lesingen og dermed få mer ut av den, emosjonelt og kognitivt. Gjennom økt forståelse og økt lesing, vil eleven igjen kunne lære seg nytt vokabular ved å lese. Det er også slik at eleven med et større vokabular er i stand til å få mer ut av undervisningen enn en elev med et mindre vokabular. Fordi forståelsen er tilstede, vil eleven med større vokabular kunne konsentrere seg om annen læring.

Generelt har Norge i motsetning til for eksempel Finland en tradisjon for spesialpedagogiske tiltak på høyere trinn i grunnskolen (På sporet, 2012). Forskning viser at når en elev først har kommet skjevt ut, på grunn av familiebakgrunn, lesevaner, språkvansker eller lærevaner, vil forskjellene bare øke med alderen. Og det vanskeliggjør utjevning. Denne kunnskapen bør være en sterk indikator på at tidlig innsats er mest hensiktsmessig.

⁴ Carlisle og Katz (Carlisle & Katz, 2005, p. 347) oppgir også gjennomsnittlig 3000 ord, tilsvarende 7 nye ord per dag. Anslagene fra ulike forskere kan derimot variere mye utifra hvordan de definerer ordkunnskap og hvilke metoder de bruker for å vurdere ordkunnskap (Carlisle & Katz, 2005, p. 347).

⁵ Matteuseffekten går ut på at de rike blir rikere, de fattige fattigere.

⁶ Dette er noe omstridt: Biemiller (2001) foreslår at 80% av nytt vokabular blir lært gjennom eksplisitt undervisning preschool – 6th grade (Biemiller, 2001). Dette diskuteres av andre forskere når en ser på hvor mange ord barn lærer seg kontra hvor mange de har fått eksplisitt undervisning i.

Jeg har aktualisert rollen vokabular har for lesing og elevenes akademiske suksess. Grunnen til at jeg har valgt å se på *drama* som undervisningsmetode, er at jeg i tidligere arbeid har undersøkt hvordan undervisningsmetoden kan bidra til å skape engasjerte lesere. Dette gjorde jeg gjennom å vurdere og analysere drama som undervisningsmetode knyttet til lesing og skriving i lys av en helhetlig tenkning om lese- og skriveutvikling, med utgangspunkt i «Engagement model of reading development» av Guthrie og Wigfield (2000), og jeg fant følgende:

«Drama er det Guthrie og Wigfield (2000) kaller for real-world interactions. Dette er en undervisningsprosess som skaper sosial interaksjon, motivasjon og engasjement. Videre er drama en aktiv undervisningsform knyttet til erfaringer som skaper indre motivasjon. Drama krever samarbeid, og dette gir samarbeidslæring og igjen motivasjon. Drama som undervisningsmetode krever også lærerengasjement, hvilket også har motiverende og engasjerende virkning.»

(Spierings, 2012, p. 17).

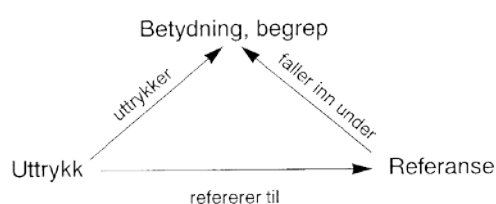
Sett fra et historisk perspektiv på leseforskning og praksis er vi nå i «Era of engaged learning» (1996-nåtiden) som dominerende forståelsesramme for lesing (Alexander & Fox, 2004).

Motivasjonsteorien tas med i leseforskningen, og bør tas hensyn til i undervisningen. Siden drama er motiverende, ønsker jeg å se hvilke fordeler metoden kan ha *utover dette* ved bruk i vokabularundervisningen. Denne studiens funn vil gjelde både for elever med normale ferdigheter, samt elever med spesielle behov.

1.4 Teoretisk ramme og sentrale begrep

Vokabular er ordforråd, og vokabularundervisning er undervisning av ord og tilhørende betydning(er). Vokabular omfatter både dagligdagse og akademiske ord. Dagligdagse ord er det vi bruker i vanlige samtaler, mens akademiske ord refererer til ordene typisk brukt i tekst og i skolefagene.

Det kan herske noe usikkerhet omkring forskjellen på ord og begrep. Forskjellen og sammenhengen vil jeg illustrere kort ved bruk av Ogdens semantiske trekant:



Figur 1: Ogdens semantiske trekant (Torvund, 2013).

Modellen illustrerer ordbetydning som en triaderelasjon: referenten, begrepet og den lingvistiske formen (T. L. Harris & Hodges, 1995, p. 230). Et ord er et uttrykk, en merkelapp, på en referanse. En referanse er en konkret gjenstand eller objekt. Et begrep er idéen og betydningen av ordet. Begrepet literacy omfatter ferdigheter i skriftspråket, både lesing og skriving.

1.5 Disposisjon for oppgaven

Studien har bakgrunn i to teoretiske hovedperspektiv: sentral amerikansk litteratur om vokabularundervisning og sentral norsk litteratur i dramapedagogikk ut fra ALU310⁷.

Jeg vil først gi en kort innføring i teori om ordlæring for å få fram et grunnlag for resultatdelen. Deretter gir jeg en innføring i metoden jeg har brukt og hensyn jeg har tatt. Etter dette følger resultatdelen der jeg presenterer vokabularundervisning og tilhørende funn for å svare på første del av problemstillingen. Denne delen har jeg etter mye arbeid klart å systematisere fra enkeltfunn til tematiske funn, og presentert som karakteristika, prinsipper og metoder. Deretter kommer drama som undervisningsmetode med tilhørende funn for å svare på siste del av problemstillingen. Her gir jeg en innføring i hva drama er som undervisningsmetode og metode i historisk perspektiv. Jeg har løftet frem fordeler ved drama som undervisningsmetode om vokabular utifra potensialet i drama og artikler som beskriver bruk av drama som vokabularundervisningsmetode. Jeg har også gitt eksempler på dramametoder som kan brukes i vokabularundervisningen. Jeg har valgt å samle oppsummeringen og diskusjonen i en felles avslutning. Avslutningen består av en oppsummering av resultatene og en diskusjon av hovedfunnene fra henholdsvis effektiv vokabularundervisning og drama som metode sammen, og hvordan potensialet i drama kan kombineres med funnene for effektiv vokabularundervisning. Til slutt vender jeg blikket utover for å vise hvilke muligheter dramametoden kan gi for vokabularundervisningen og elevene. I oppgaven har jeg kursivert sentrale engelske begreper i parentes etter det norske begrepet for den interesserte leseren.

Tittelen «Vokabularundervisning - quick and dirty» spiller på effektivitet og «hands on»-erfaringer, men også Alf Rehns (2003, i Fuglseth & Skogen, 2006, p. 244) betydning av at denne studien ikke er fullkommen, og jeg er på langt nær utlært innenfor området. Hensikten med studien er først og fremst egen pedagogisk utvikling. Dernest håper jeg at den vil gagne og inspirere både førskolelærere, lærere og spesialpedagoger i deres pedagogiske arbeid. Intensjonen min er å gi en oversikt over litteraturen innenfor feltet og hvilke metoder vi kan bruke i arbeidet med vokabular.

⁷ ALU310 er første semester i årstudium i drama ved Universitetet i Stavanger.

2 TEORI

I dette kapitlet ønsker jeg å klargjøre noen grunnleggende teoretiske perspektiver på vokabular og læring av vokabular for å gi et grunnlag for resultatdelen.

2.1 Vokabular og literacy

Leseopplæringen deles gjerne inn i fem områder: fonologisk bevissthet, fonologi, leseflyt, vokabular og tekstforståelse (National Reading Panel (U.S.), 2000; På sporet). Vokabular har to viktige funksjoner i forhold til lesing (Armbruster, 2010, p. 1; National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 230). Den første er i forhold til *å lære å lese*; barn bruker ord de har hørt for å tyde skrevne ord. Når de avkoder, prøver de å danne et meningsfullt ord. Hvis ordet som avkodes, er kjent for barnet fra før (gjenkjennes), vil barnet kunne koble det til tidligere kunnskap og gi mening. Dersom ordet ikke er i barnets vokabular, vil det ikke gi mening eller forståelse i seg selv, til tross for at barnet avkoder det riktig. Vokabular barnet har tilegnet seg gjennom samspill, er dermed nøkkelen til å lære overgangen fra språkets muntlige til skriftlige form.

Den andre viktige funksjonen vokabular har, er i forhold til *leseforståelsen*. For å kunne forstå en tekst, bør leseren kunne betydningen til de fleste ordene i teksten (Armbruster, 2010, p. 1; National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 230). Ordene leseren ikke vet hva betyr, kan hun eller han resonnere seg frem til gjennom å tolke ordet ut fra konteksten, som er ordene som kommer like før eller etter et ord, og som hjelper en å forstå betydningen av det ukjente ordet. Det kalles å trekke slutninger (gjøre inferenser) av ordbetydning gjennom lesekonteksten. For at dette skal være mulig, bør leseren likevel kunne omtrent 80% av ordene brukt i teksten (Høien & Lundberg, 2000, p. 135). Knyttnevetesten er et hjelpemiddel elever kan bruke for å vurdere om teksten de leser er på deres språknivå (Engen & Helgevold, 2012, p. 47; Engen, 2007, p. 77). Eleven skal i løpet av en vilkårlig teksts side bøye en finger for hvert ord det møter som det umiddelbart ikke kjenner. Hvis alle fingrene er bøyd inn til en knyttneve, betyr det at teksten kan være for krevende (Engen & Helgevold, 2012, p. 47; Engen, 2007, p. 77). Lesevokabular er avgjørende for forståelsesprosessen til den erfarne leseren (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 230), og etter hvert som barn lærer å lese mer avanserte tekster, må de lære betydningen til nye ord som ikke er del av deres muntlige vokabular (Armbruster, 2010, p. 1), men et akademisk vokabular – skolespråket (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 79–80). Det akademiske vokabularet har en skriftlig karakter, og er typisk mer formelt og omstendelig med bruk av sjeldnere og mer fagspesifikke ord (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 79–80).

Vi har fire typer vokabular: lyttevokabular, snakkevokabular, lesevokabular og skrivevokabular (Baumann, Edwards, Boland, & Font, 2012, p. 140). De to førstnevnte kommer begge gjennom muntlig vokabularform, mens vi møter de to sistnevnte i skriftlig vokabularform. Lytte- og lesevokabular er aktuelle i reseptive vokabularprosesser i form av forståelse av ord og setninger, kontra snakke- og skrivevokabular som er ekspressive vokabularprosesser i form av å produsere ord og setninger (Baumann et al., 2012, p. 140).

2.2 Minne og læring

Minne og læring er et område i psykologien som fremstilles i ulike varianter. Jeg har valgt hovedsakelig å bruke Thornburys fremstilling som er relatert til ordlæring. Her deles minnet i tre systemer etter funksjon: korttidsminne, arbeidsminne og langtidsminne (Thornbury, 2002, pp. 23–24). Korttidsminnet har liten kapasitet og holder informasjon i noen sekunder. Arbeidsminnet har også begrenset kapasitet (tjue sekunder), men her manipuleres, organiseres og assosieres informasjonen. Den fonologiske sløyfen er delen av arbeidsminnet som holder den fonologiske representasjonen av et ord, og den mentale skisseblokken er delen av arbeidsminnet som skanner visuelle bilder⁸. Langtidsminnet har stor kapasitet, og innholdet forblir over tid. Innen langtidsminnet kan informasjonslagringen variere fra kortvarig til permanent. Utfordringen er å få lærestoffet fra kortvarig til permanent lagring. For å sikre dette, kreves det blant annet repetisjon, gjenkalling (*retrieval*) og eksponering i intervaller, det vil si å forfølge det over tid (Thornbury, 2002, pp. 23–24). Organisering av ordet i eksisterende assosiasjonsnettverk er nødvendig for gjenkalling. I tillegg bør vi bruke ordene, jf. «use it or lose it». Det semantiske minnet der ordbetydninger lagres, er en del av langtidsminnet. Gjennom lesing lagres ord som minnebilder i hjernen. Samlingen av disse minnebildene kalles leksikon (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, p. 64). Dette fungerer som en ordbank der alle våre kunnskaper om ord lagres, som uttale, betydning og staving (Høien & Lundberg, 2000, p. 55).

Vokabular er viktig for språkforståelse, og igjen leseforståelse. Språkforståelse er et komplekst konsept (Kirby & Savage, 2008 i Gustafson, Samuelsson, Johansson, & Wallmann, 2012). I Simple View of Reading blir språkforståelse sett på som ferdigheten til å bruke informasjon fra leksikon for å tyde språket. Språkforståelse omfatter alle ulike aspekter ved språk: fonologi, semantikk, grammatikk og pragmatikk. Språkforståelse innen de ulike lingvistiske domenene er nødvendig for en tilfredsstillende forståelse av ytringer (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlen & Ors, 2008 i Gustafson et al., 2012).

⁸ Dette blir benyttet ved mnemotekniske hjelpemidler som presenteres som metode i resultatdelen.

Læring er en aktiv, konstruktiv prosess der ny informasjon knyttes til eksisterende skjemaer (Moats & Farrell, 2005, p. 33). Skjema er barnets tidligere kunnskaper og erfaringer som er relevante i forhold til det nye ordet. Skjema bidrar med en referanseramme slik at det etableres forbindelser eller strukturer som det nye ordet kan assimileres, altså passes inn, i (Birsh, 2005, p. 576). Ved aktiv læring leter eleven mentalt etter forbindelser mellom ny og tidligere kunnskap, metakognisjon (Moats & Farrell, 2005, p. 33). Dette gir dybdemening, som mangler ved memorering.

En modalitet er en spesifikk sensorisk kanal. Multimodal eller multisensorisk undervisning er læringsaktiviteter som tar i bruk flere sanser simultant, særlig den visuelle, auditive, kinestetiske og taktile sansen, for å ta inn eller uttrykke informasjon (Birsh, 2005, p. 572). Dette er tradisjonelt brukt i spesialundervisning som intervensjon for elever med lærevansker og/eller dysleksi (Moats & Farrell, 2005, p. 33).

2.3 Vokabulartilegning - hvordan tilegner barn seg ord?

Muntlige ytringer kommer gjennom en lydstrøm, og barnet må først og fremst segmentere og lagre lydene som utgjør ord (Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011:50). Å segmentere vil si å isolere ord fra lydstrømmen. Å lære betydningen bak ordene er en lengre prosess. «Fast mapping» (Carey, 1978) er å forme en rask og røff hypotese om betydningen av nye ord, og dette skjer når barnet møter et nytt ord og bruker lingvistiske og ikke-lingvistiske kontekster rundt ordet for raskt å få en forståelse av dets betydning (Heibeck & Markman, 1987). Fast mappingen må utvides med mer eksponering av ord i ulike kontekster. Dette er for at barnet skal innse et ords rekkevidde med tanke på bruk og meningsnyanser, og gjør det i stand til å bruke ordet produktivt i andre situasjoner. Å sette merkelapper i form av ord på begrep (*labeling*) er en grunnleggende handling i ordlæringen (Thornbury, 2002, p. 18). Disse kategoriseres inn i eksisterende nettverk, og det er en utvikling fra grove kategorier til mer presise merkelapper (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 72). Nettverket utvikles stadig gjennom hele livet når vi lærer nye ord. Kunnskapsdybden av et ord øker ved hvert møte og i ulike kontekster (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 73). Vokabularet utvikles fra reseptiv til produktiv bruk (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 74). «Bootstrapping» kan betegnes som en eksperimentell fase mellom reseptiv og produktiv vokabularkunnskap som når barn eksperimenterer med nyere ord for å finne ut i hvilke kontekster de passer.

2.4 Ulike nivåer av forståelse – hva innebærer det å kunne et ord?

Ordkunnskap er et komplekst fenomen for forskning (Graves, 2006, p. 134). Forskere har laget ulike inndelinger av variasjoner i dybden av vokabularkunnskap (Phythian-Sence & Wagner, 2007, pp. 8–10). Carlisle og Katz (2005, pp. 347–348) refererer til Beck og McKeown (1991) og presenterer tre nivåer: full begrepskunnskap, delvis begrepskunnskap og verbal assosiasjonskunnskap. Ved full begrepskunnskap er man i stand til å definere begrepet og overføre det til andre kontekster. Ved delvis begrepskunnskap kan man forklare begrepets funksjon i generell forstand. Ved verbal assosiasjonskunnskap klarer man å knytte begrepet til noe, uten å kunne gi en forklaring (Carlisle & Katz, 2005, pp. 347–348). Dale (1965) bruker fire nivå: å aldri ha sett ordet før, å kjenne til ordet, men ikke betydningen, å ha en vag og kontekstbundet betydning for ordet og å kunne og huske ordet (Graves, 2006, p. 134). Sistnevnte kan ifølge Graves (2006, p. 134) presiseres nærmere om vedkommende har en full og presis betydningsforståelse av ordet, eller bare en generell forståelse, og om man har reseptiv eller produktiv brukskunnskap.

Ordkunnskap er ikke et enten-eller-forhold (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 73–74). Det er en gradvis økende innsikt, der hvert møte med ordet øker forståelsesdybden. For å gi erfaringer og ledetråder i ordets betydning er det en fordel med flere møter i *ulike* kontekster. Dette utvikler de mentale strukturene for ordbetydningen (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 3; Carlisle & Katz, 2005, p. 348). Kunnskapen om et ord øker med dypere prosessering. Prosesseringsdybde av ord tilrettelegges gjennom å gi elevene rikelige muligheter i å tenke over og bruke ord, og i å samhandle med dem i en variasjon av kontekster (McKeown et al., 2012, pp. 24–25). Ved å få elevene til å resonnerer om ord kan vi hjelpe dem med å skape forbindelser til nye ord og gjøre generaliseringer utover kontekster. Ordlæringen går gjennom en prosess av overgeneralisering til en mer begrenset og spesifikk bruk, og etterhvert utvider vokabularkunnskapen seg fra reseptiv til produktiv bruk av ordene (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 73–74).

Et annet aspekt ved ordkunnskap, er at ordet har både en kognitiv og affektiv side (Graves, 2006, p. 134). Jo flere valg en elev må ta i forhold til et ord, jo større grad av kognitiv bearbeiding og kognitiv dybde, og dermed større sjanse for retensjon i minnet. Affektiv dybde refererer til de emosjonelle assosiasjonene knyttet til et ord, noe som også påvirker om ordet lagres og kan gjenkalles (Thornbury, 2002, p. 47).⁹ Videre har mange ord flere betydninger (polysemi). Noen betydninger er nært relaterte, mens andre kan være helt forskjellige. Ordkunnskap er også interrelatert (innbyrdes sammenhengende). Det vil si at barnets kunnskap om et ord er forbundet

⁹ Ordet «dings» appellerte veldig til datteren min på 6 år fordi hun likte ordets klang, og de utallige bruksområdene det kunne overføres til.

til kunnskapen om andre ord. Ulike ord krever også ulike typer av kunnskap. Et innholdsord, som uttrykker et innhold som «ion» eller «kassettspiller», krever mer kunnskap enn for eksempel et funksjonsord, som uttrykker grammatiske forhold som «på» og «også». Det samme gjelder ordbrukeren – det kreves ulik kunnskap om ord ut fra hensikten med bruken (Graves, 2006, pp. 134–135).

For å summere, sier Harris et al. (2011) at ordlæring krever at barn lærer hvordan ordet høres ut, ordklassen til ordet og ordets betydning. For å kunne si at barn virkelig kan et ord, må vi vise at de ikke bare har tilegnet seg en minimal forståelse av ordet, men også kan overføre ordet til nye kontekster, og holde på (retinere) ordet og dets betydning over tid (J. Harris, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2011, p. 58). Ved reseptiv kunnskap gjenkjenner vi ordet og forstår det, mens ved produktiv kunnskap gjenkaller vi det og tar det i bruk, noe som er mer krevende (Thornbury, 2002, p. 15).

2.5 Forskjellen på L1- og L2-tilegning

I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen L1 for førstespråk og L2 for andrespråk. En viktig forskjell mellom vokabularlæring i L1 og L2, er at ved L2 kjenner eleven gjerne allerede begrepene, bare med merkelappen på sitt førstespråk (Carlisle & Katz, 2005, p. 365), dermed kan eleven støtte seg på førstespråket og allerede konstruerte nettverk og erfaringer. Eleven må derimot fremdeles lære et nytt begrepssystem og konstruere et nytt vokabularnettverk, altså et eget mentalt leksikon for L2-vokabularet (Thornbury, 2002, p. 18).

I forhold til undervisningen av L2-vokabular i enspråklige (*monolingual*) klasser har det tradisjonelt vært mest brukt å oversette L2-ord til L1-ord på morsmålet når betydningen av et ord presenteres (Thornbury, 2002, p. 77). Fordelen med dette er at det leder direkte til kjernen av ordbetydningen, så sant morsmålet har et tilsvarende ord. Dette er tidsbesparende og passer godt for behandling av tilfeldig (*incidental*) vokabular som dukker opp i løpet av undervisningen. Thornbury advarer likevel mot overavhengighet i forhold til oversettelse. Det kan føre til at elevene mislykkes i å danne et selvstendig L2-leksikon. Istedenfor å gå direkte til sitt L2-leksikon, går de da via det tilsvarende L1-ordet for å få tilgang til L2-ordet. I tillegg, er det en risiko for at ordet blir mindre minneverdig siden eleven ikke trengte å jobbe hardt for å få tilgang til betydningen av det, jfr. uttrykket *no pain, no gain* (2002, p. 77) som betyr ingen vinst uten smerte. Elever må derfor avvenne seg fra å være avhengig av direkte oversettelse fra morsmålet ved læring av L2-språk (Thornbury, 2002, p. 30).

2.6 Semantikk og pragmatikk

Semantikk og pragmatikk er to lingvistiske domener. Semantikk er betydningslære, og handler her om å forklare og beskrive ordbetydninger og ordsemantikk (Jackson & Zé Amvela, 2007, p. 5). Semantikk er vitenskapen om ordenes betydning. Pragmatikk er en disiplin i språkvitenskapen som studerer bruk av språket i konkrete situasjoner eller kontekster (Universitetet i Oslo, 2013). Språkbruken analyseres, og disiplinen fokuserer på kommunikativ kompetanse (Iversen et al., 2011, pp. 14–15). Pragmatikken vil vise sammenhengen mellom en ytring og konteksten ytringen forekommer i, fordi alle språklige ytringer er påvirket av omgivelsene der de blir til. Kontekst er et sentralt begrep her, og kan deles i tre former: kulturell kontekst, situasjonell kontekst og tekstuell kontekst. I denne oppgaven vil jeg fokusere på de to sistnevnte. En situasjonell kontekst refererer til den spesifikke situasjonen interaksjonen foregår i, som hva man snakker om, hvem man snakker med og når kommunikasjonen foregår. Den tekstuelle konteksten refererer til de tekstspråklige omgivelsene. Situasjonskonteksten blir vektlagt hos pragmatikere. Den kan være formell eller uformell, samtalen kan være mellom kjente eller ukjente, gamle eller unge. Det vil også innvirke på språket om aktørene liker hverandre, samarbeider eller konkurrerer, og aktørenes humør innvirker også på språket. Pragmatikken fremhever sosiale relasjoner og ikke-verbale faktorer som kroppsspråk jevnbyrdig med de verbale (Iversen et al., 2011, pp. 14–15).

3 METODE

Metodologisk er denne oppgaven en ren litteraturstudie. Første skritt i studien var å finne ut hva en litteraturstudie er, hvordan den gjennomføres og hvordan jeg skulle presentere den. Jeg har funnet at alle forskningsoppgaver består av en litteraturstudie. Ofte er dette grunnlaget for en empirisk undersøkelse. I dette tilfellet er hele oppgaven en litteraturstudie.

3.1 Litteratur

Studien har to teoretiske hovedperspektiv: sentral amerikansk litteratur om vokabularundervisning og sentral norsk litteratur om dramapedagogikk ut fra ALU310. Intensjonen har vært å gjøre en så troverdig og vitenskapelig undersøkelse som mulig, og jeg har forsøkt å stille meg kritisk til kildene jeg har brukt, og vurdert dem ut fra relevans. For best mulig validitet, har jeg forsøkt å få tak i primærkilder og sentral litteratur i studien. Validitet betyr her hvor relevant innholdet i litteraturen jeg har brukt representerer det jeg undersøker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, p. 408). For å orientere meg i hva som er sentral litteratur i vokabularundervisning, hvem som er sentrale forskere eller forfattere på feltet, har jeg lest artikler om vokabularlæring og -undervisning og funnet hvem det ofte refereres til. Jeg har også gjennomgått dokumenter som National Reading Panel sin vurdering av forskningslitteratur om leseopplæring og lovgivning som «No child left behind». Dette har jeg gjort for å få en oversikt over feltet og praksis i vokabularundervisning. Jeg har funnet et bredt litteraturutvalg i vokabularundervisning og sentrale navn som Baumann, Beck & McKeown, Biemiller, Blachowicz & Fisher, Duffelmeyer, Mezynski, Nagy, Neuman, Stahl, og Stahl & Fairbanks. Det har vist seg at USA har gjennomført mye forskning på vokabular, derfor har jeg holdt meg hovedsakelig til denne litteraturen. Jeg har lest metaanalyser, vitenskapelige artikler og bøker omkring forskning på dette feltet.

Forrige semester fulgte jeg første halvår av undervisningen i drama årsstudium ved UiS, ALU310, som forarbeid til masteroppgaven. Semesteret hadde fokus på dramapedagogikk. Dette gjennomførte jeg for å få bedre innsikt i og forståelse av drama som undervisningsmetode, og for å bli mer fortrolig med bruken av den. På bakgrunn av dette har jeg hovedsakelig brukt pensumlitteratur om dramapedagogikk fra ALU310.

3.2 Teknisk informasjon

Jeg har søkt elektroniske artikler via UBIS (Universitetsbiblioteket i Stavanger) i artikkeldatabaser (Ebsco Discovery Service) og den akademiske søkemotoren Google Scholar. Bøkene fant jeg via kildereferanser i vokabularundervisningsartikler, bibliotek katalogen

BIBSYS og tilfeldig som studentassistent på UBIS. Bøkene har jeg bestilt via internett, lånt fra UBIS og lånt gjennom fjernlån. To artikler har jeg blitt anbefalt av ansatte ved Lesesenteret.

Jeg har brukt Zotero som referansebibliotek fremfor Endnote. Jeg har jobbet på bærbar-PC og hjemme-PC under prosessen, og fordelen med Zotero er at referansebibliotekene på hver av maskinene synkroniserer seg (oppdaterer) automatisk når man skruer på en av dem.

3.3 Litteraturanalsen

Jeg har hovedsakelig brukt litteratur om vokabularundervisning, dramapedagogikk og artikler om bruk av drama i språk- og vokabularundervisning. Da jeg hadde et godt utvalg av det jeg vurderte som sentrale kilder, gikk jeg systematisk gjennom litteraturen for å finne svar på problemstillingen. Forskningsutvalget mitt er her den aktuelle litteraturen. Innholdet i disse er dataene, og resultatene fikk jeg gjennom å analysere innholdet. Jeg lagt vekt på en tematisk oppbygging, og for å få til dette måtte jeg se etter mønster og likheter.

Den første delen av problemstillingen, går ut på å se på effektiv vokabularundervisning. Litteraturen var ikke entydig om dette, de fleste forskere hadde sine egne versjoner. Jeg sorterte forskningsresultatene i en modell. Dette var nyttig, fordi det tvang meg til å se på likheter mellom prinsippene til de ulike forfatterne, og gi dem en merkelapp, som da ble «mitt eget» prinsipp. De tre første prinsippene for effektiv vokabularundervisning er videreført og justert fra karakteriskafunn ved effektiv vokabularundervisning. De to siste prinsippene ble til som samlebegrep for resten av prinsippene jeg vurderte som viktige funn.

Jeg kunne ha analysert den dramapedagogiske litteraturen om fordeler ved drama som undervisningsmetode. Men siden jeg ville undersøke fordeler ved drama som metode i vokabularundervisningen, valgte jeg å studere artikler som beskrev en kombinasjon av dette ut fra vokabularperspektivet. Igjen sammenlignet jeg artiklene og så etter mønster ved fordeler som ble nevnt. Disse formulerte jeg som fem hovedfunn. Hvert funn har jeg belyst med egenarter ved drama som undervisningsmetode ut fra den dramapedagogiske litteraturen.

Reliabilitet står for hvor pålitelige data er, og det er høy reliabilitet hvis flere forskere kommer fram til samme resultat (Johannessen et al., 2010, p. 40). Siden dette er en litteraturstudie, er data innholdet i litteraturen jeg har brukt. Hvis man tenker ut fra hermeneutikken, som er forståelse- og fortolkningslære, er analysen min dels subjektiv, fordi egne erfaringer og fordommer, egen førforståelse og bakgrunn påvirker hva jeg vurderer som essensen. En etterprøving kan lede til

andre funn ut fra den andres forforståelse og fortolkning av innhold og mønster. Min fortolkning vil være ut fra egen bakgrunn som førskolelærer, fra engelskdidaktikk og spesialpedagogikk. Jeg har begrenset erfaring som lærer i barnehage og skole, men erfaring som andrespråkselev og som mor til en tospråklig 6-åring. Jeg har erfart språklæring gjennom å lære norsk som 8-åring, og gjennom å lære min egen datter to språk. Fortolkningen, det hermeneutiske aspektet gir begrensninger i forhold til reliabilitet. Jeg har likevel vært bevisst på dette, og etterstrebet objektivitet gjennom egen faglig forforståelse.

Siden datagrunnlaget er den aktuelle litteraturen, har det ikke oppstått særlige etiske problemstillinger, og melding til NSD¹⁰ har ikke vært nødvendig. Jeg har hatt de forskningsetiske prinsippene¹¹ i tankene under formuleringen av innholdet i oppgaven, slik at den er profesjonell og respektfull overfor medmennesker og kilder. For å kunne gjengi vitenskapelige resultater mest mulig sannferdig, har litteraturstudien vært en tekstanalyse for å finne ut hvilken betydning forfatterne har lagt i flertydige ord de har brukt. Til dette har jeg brukt bakgrunnskunnskapen min om ordet og bruk og forskeremnet, ordbok og kontekststøtte (kontekstanalyse), som er sentrale strategier innen vokabularbehandling, noe vi skal se på i neste kapittel. Jeg har brukt digitale ordbøker fra UBIS: Bokmålsordboka (Universitetet i Oslo, 2013) for norsk-norsk (betydning og synonymer), Ordnett (Kunnskapsforlaget, 2013) for engelsk-norsk og OALD for engelsk (Oxford University Press, 2011). Digitale ordbøker var mest effektivt og jeg hadde konstant tilgang til internett. Det meste av litteraturen innenfor vokabularundervisning har vært på engelsk, og selv om jeg mener å ha gode leseferdigheter i engelsk, kan språket gi en feilkilde i tolkning. Noen ord har flerbetydning og flerbruk på engelsk, eller de kan miste noe av sin betydning ved oversettelsen til norsk. Til gjengjeld, siden jeg er en aktiv bruker av ordbøker for å forvise meg om adekvat betydning eller nyansering av ord, vil jeg påstå at jeg har fått et positivt vokabularutbytte gjennom arbeidet med oppgaven. Dette vil spesielt gjelde ord jeg stadig støter på (jf. flereksponeering) og finurlige ord som fanger interessen min ekstra (jf. ordbevissthet).

Struktur og tid (TTT¹²) har vært den største utfordringen i skrivingen. Undersøkelsen har vært en erkjennelsesprosess i struktur og metaperspektiv, og en kreativ prosess mot et produkt.

¹⁰ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Meldepliktige prosjekter skal meldes til personvernombudet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, p. 95).

¹¹ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske prinsipper (Johannessen et al., 2010, p. 91).

¹² Ting tar tid.

4 RESULTATER FRA LITTERATURSTUDIEN

Litteraturen om vokabularundervisning kan struktureres på mange forskjellige måter. Jeg har vurdert ulike disposisjoner for oppgavens fremstilling av denne litteraturen, og har valgt å presentere resultatene for effektiv vokabularundervisning tematisk etter henholdsvis karakteristika, prinsipper og metoder for å kunne gi en så klar og komplett oversikt som mulig.

Først skal vi se på fenomenet vokabularundervisning. Hva går vokabularundervisningen ut på, og hvilke synsmåter må vi særlig ta hensyn til innenfor dette undervisningsfeltet? Vi ser så på *effektiv* vokabularundervisning, og kjennetegn ved og prinsipper for denne. Vi avslutter vokabularundervisningsresultatene med å se på hvordan vi kan arbeide med vokabular gjennom diverse konkrete metoder. Deretter går vi over til drama som undervisningsmetode for å se hva den kan bidra med i forhold til arbeid med vokabular.

4.1 Vokabularundervisning

Med vokabularundervisning menes undervisning med fokus på vokabular. Intensjonen er at elevene lærer seg ord og tilhørende betydning. For å utvide barnas vokabular må vi gi dem flere ord å lære gjennom å utvide antall ord vi bruker når vi snakker med dem (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 75, 78). Det å snakke er viktig for vokabularutviklingen. Men man må også ha noe å snakke om. Derfor må vi i tillegg utvide barnas erfaringer gjennom å gi barna erfaringer som også utvider deres horisonter (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 78). Ord er jo bare merkelapper for gjenstander og idéer. Erfaringene trenger ikke være førstehåndserfaringer. Barn kan få andrehåndserfaringer gjennom tv, film, internett og beskrivelser i bøker. Dagens teknologi kan til og med gi virtuelle, tilsynelatende virkelige, erfaringer. Det som er viktig, er at barn erfarer en stor begrepsvariasjon (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 75).

Målet er at elevene tilegner seg et bredt og brukbart ordforråd, både av innholdsord knyttet til fag (akademiske ord) og ord i dagligtale. Vi vil at elevene skal lære seg skolespråket, det vil si ord som brukes i skolen, men ikke nødvendigvis i hjemmet eller nabolaget (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 79). Det er et mer skriftlig språk, noe Olson (1977 i K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 79) kaller *Text*. Barnebøker er også *Text*, det vil si at de har et mer formelt språk. Dette kaller Stahl og Stahl et akademisk vokabular, skolevokabularet (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 80). Det finnes metoder for å undervise i vokabular, noe vi skal se på utover i kapitlet. Å lese for barn er

et utgangspunkt, men ikke den eneste løsningen. Lesestunden utgjør kanskje 45-60 minutter daglig. Elevene bør i tillegg ha direkte undervisning i ordbetydninger (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 80). Stahl og Fairbanks (1986) fant at det å undervise om ordbetydninger for større elever, signifikant forbedret deres vokabularkunnskap, i tillegg til at det forbedret deres leseforståelse i tekster som inneholdt de aktuelle ordene. Denne typen vokabularundervisning for eldre elever blir ofte fullført før lesningen. For yngre barn, kan undervisningen derimot gjennomføres før lesing av en bok ved hjelp av en *Picture Walk*¹³, men også etter lesingen eller utenom lesingen. Ulike aktiviteter kan brukes ved undervisning om ordbetydninger i skolen (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 80–81).

Å fremme vokabularvekst er viktig for elevenes akademiske suksess (S. A. Stahl & Nagy, 2006, p. 195) fordi økte språkferdigheter legger til rette for å bedre uttrykksmåte og bedre forståelse av informasjon (S. A. Stahl & Nagy, 2006, p. 3). Vokabularutvikling krever en nyansert tilnærming over tid (S. A. Stahl & Nagy, 2006, p. 195). Hinder for veksten er at det er så mange ord barn trenger å lære, flere enn vi som lærere kan undervise dem i. Det er også ulike typer ord, og ulike hensikter med å lære dem. Det er derfor viktig at læreren er strategisk i vokabularundervisningen ved å vite hvilke ord som trenger å bli undervist i, og hvilken type undervisning som passer til ulike typer ord. Dessuten må læreren også basere undervisningen på kunnskapene og behovene til elevene (S. A. Stahl & Nagy, 2006, p. 195).

Det er generelt en enighet om at vokabular er et avgjørende aspekt 1 språkutviklingen hos barn (Carlisle & Katz, 2005, p. 345). Det å bli eksponert for en bred variasjon av ukjente men fattelige ord er viktig i stimuleringen av vokabularutviklingen hos barn (Carlisle & Katz, 2005, p. 346). Vokabularundervisning har vært et forsømt område (Carlisle & Katz, 2005, p. 345), spesielt i barnehage (*preschool*) og barneskole (Biemiller, 2001, p. 1), unntatt når barn må lære bestemte betydninger av emneord (*topical words*) for å forstå begreper, konsepter i spesifikke kunnskapsdomener (Carlisle & Katz, 2005, p. 345). God vokabularundervisning i tidlige skoletrinn handler om å snakke om ordene med elevene når en støter på dem i bøker, på tur, eller i undervisningen. Det handler om å ta tak i ordene og om å stimulere elevene til å bli ordinteresserte og finne flere ord (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 90). I litteraturen brukes begrepene planlagt og spontan vokabularlæring og –undervisning. Jeg ønsker å klargjøre hva disse begrepene innebærer før vi går videre.

¹³ Picture Walk forklares nærmere under presentasjon av metoder.

4.1.1 Planlagt og spontan vokabularundervisning

Planlagt (*intentional*) **vokabularundervisning** er formell vokabularpresentasjon bestående av planlagte leksjoner der elevene blir undervist i preselekterte (forutvalgte) ord. Dette kalles også formell undervisning (Thornbury, 2002, p. 75). Motsetningen er **spontan** (*incidental*) **vokabularundervisning**. Den er ikke planlagt, og ordene er ikke valgt ut på forhånd. Denne typen vokabularundervisning kan finne sted under all undervisning, som for eksempel når en tekst eller en diskusjon bringer frem ukjent vokabular som læreren klargjør. Dette kalles også uformell undervisning (Thornbury, 2002, p. 75).

4.1.2 Hvordan velge vokabular å undervise i

En viktig del av *planlagt* vokabularundervisning er at læreren tenker nøye gjennom hvilke ord som det skal undervises i. Det er lærerens ansvar å velge ord som skal settes i fokus (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 9). I vokabularundervisning er de ordene viktige som vi må kunne for å kommunisere effektivt. Dette gjelder ord vi bruker når vi snakker, ekspressivt vokabular, og ord vi trenger når vi lytter, reseptivt vokabular (Neuman, 2011, p. 360). Barn bruker ord de hører for å tyde ord de støter på i skrift. Derfor må vokabularundervisning begynne med å identifisere *hvilke* ord barn trenger for å skape mening og idéene disse ordene representerer (Neuman, 2011, p. 360). National Reading Panel (2000, p. 249) fant i analysene sine at forhåndsundervisning (*pre-instruction*) av vokabular i leseleksjoner kan ha signifikante effekter på læreutbytte. Den sørger for at det er færre ukjente begreper i teksten, og gjør også oversettelsen fra skrift til tale meningsfull ved at vokabularet allerede er en del av leserens muntlige språk. Dette sier NRP er en viktig implikasjon fordi *nesten all tidlig lesing* er basert på muntlig språk (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 249).

En utdannet språkbruker har omtrent et vokabular på 20000 ord på morsmålet (Thornbury, 2002, p. 20). Et kjernevokabular som minstemål for et funksjonelt språk, refereres gjerne til som et terskelnivå (*threshold level*). Her er det noe ulike perspektiver på hva som er funksjonelle minstemål. Det har ifølge Thornbury tradisjonelt vært satt til en vokabularstørrelse på 2000 høyfrekvensord (Thornbury, 2002, p. 21/32). Forskning har vist at 2000 høyfrekvente rotord omfatter omtrent 87% av ordene som brukes i tekst, også i akademiske tekster (Vadasy & Nelson, 2012, p. 41). Dette er rotord, det vil si ord som består av selve roten uten endelse. Nyere forskning foreslår nå et kjernevokabular på minst 3000 *ordfamilier* (Thornbury, 2002, p. 21). Ordfamilier er en gruppe relaterte ord formet av samme rot, som «hjelp», «hjelper» og «behjelpelig» (Thornbury, 2002, p. 4). Det kan også være ordgrupper som har bestemte fellestrekk som «katt» og «hatt», for eksempel rimord (Oxford University Press, 2011). En

mengde på 500-800 akademiske ord dekker 10% av akademiske tekster (Thornbury, 2002, p. 21; Vadasy & Nelson, 2012, p. 41).

Det er viktig å velge ord som elevene ikke kan eller som de har ufullstendig forståelse av (Carlisle & Katz, 2005, p. 368). Det kan være nyttig å vurdere hvilke ord elevene ikke kan gjennom for eksempel en quiz eller ordliste der de skal merke av ordene de ikke forstår. Ordene som velges må være praktiske, brukbare, eller essensielle (Carlisle & Katz, 2005, p. 368). Det fins mange systemer for å velge ut ord, og det synes å være ulike meninger om hvilke ord som bør vektlegges i vokabularundervisningen (Neuman, 2012:364). Det er for tiden *to hovedtilnærminger til ordvalg* (Vadasy & Nelson, 2012, p. 41/61). Den ene tilnærmingen er å fokusere på å undervise ord som er typiske for bestemte trinn, og bestemte akademiske ord. Det gjøres ved å ta utgangspunkt i tilgjengelige ordlister som viser frekvens og dekning av ord. Lingvister har utarbeidet ordlister av høyfrekvensord gjennom tidene (Vadasy & Nelson, 2012, p. 41,44,61). Det er tatt hensyn til fire områder under utviklingen av listene: hvor representativ samlingen (corpus) er, måten corpus er organisert på, størrelsen av corpus og kriterier for ordvalg. Et velkjent engelsk eksempel er «the Dale-Chall list» (McKeown et al., 2012, p. 20). Biemiller (2009) i Vasady & Nelson (2012, p. 43,44,56,57) har laget en liste med høyfrekvente engelske ord til undervisning, kalt «Words Worth Teaching». Ordlisten inneholder 11600 ord fra Dale og O'Rourke's (1981) samling (corpus) «Living Word Vocabulary». Biemiller har etter tester på elever delt ordene i seks kategorier: ord de fleste elevene i slutten av 2.trinn kan, høyprioritetsord som 40-80 % av elevene i 2.trinn kan, lavprioritetsord som 40-80 % av elevene i 2.trinn kan, høyprioritetsord som 40-80 % av elevene i 6.trinn kan, lavprioritetsord som 40-80 % av elevene i 6.trinn kan og ord som færre enn 40% av elevene på 6.trinn kan. Det finnes også egne akademiske ordlister. Coxhead (2000) har laget *Academic Word List* som inneholder 570 ordfamilier (engelsk) funnet i akademiske tekster og innholdsområder (*content areas*)¹⁴ (Vadasy & Nelson, 2012, p. 55).

Den andre tilnærmingen er *tier-tilnærmingen* (eng. uttale) (Vadasy & Nelson, 2012, p. 41) laget av Beck, McKeown og Kucan (2002) i Biemiller (2012, pp. 40–41). De foreslo å kategorisere ordbetydninger fra tekstforekomster i Tier One, Tier Two og Tier Three. De har ikke gitt en liste over ordene. Grovt skissert er Tier One ord som elever sannsynligvis kan uten skoleundervisning; eksempler er «klokke», «baby», «glad» (Vadasy & Nelson, 2012, p. 43). Tier Two er høyfrekvente ord hos avanserte språkbrukere og finnes på tvers av ulike domener; eksempler er «tilfeldighet», «absurd», «forhastet» og «standhaftighet» (Vadasy & Nelson, 2012, p. 43). Tier Three er sjeldne ord som det blir undervist når nødvendig i forhold til en bestemt

¹⁴ Med dette mener jeg skolefag utenom språkfag.

fagdisiplin som biologi eller kjemi (Biemiller, 2012, pp. 40–41). Eksempler er «nukleus», «osmose» og «arkeologi». Det er Tier Two ordene Beck et al. definerer som de viktigste for vokabularundervisningen (Vadasy & Nelson, 2012, p. 43). Disse ordene er mer sofistikerte, raffinerte merkelapper (*labels*) for begrep som unge elever allerede er kjent med under enklere navn eller mer vanlige uttrykk. Det blir et fokus på ord som sjeldnere dukker opp i dagligtalen (og dermed læres gjennom vanlig samtale) (Neuman, 2011, p. 364). Stahl og Stahl (2012, p. 76) refererer til Tier Two ord som «Gullhårord»¹⁵ - ord som ikke er for vanskelige og ikke for lette for elevene, men akkurat passe.

Biemiller (2012, pp. 40–41) er enig i inndelingen av Tier Three, men har innvendinger mot Tier One og Tier Two inndelingen, spesielt i forhold til 1.-3.trinn. Beck et al. baserte sin inndeling av Tier One på omtrent 8000 rotord som *gjennomsnittselevne* på 3.trinn kan (Biemiller, 2012, pp. 40–41). Dessverre er det mange elever på dette trinnet som bare kan 4000-6000 ordbetydninger. Det er det mindre vokabularet som gjør at disse elevene ikke forstår tekster rettet mot dette trinnet. Videre synes Biemiller at forslagene Beck et al. hadde for Tier Two ord for det meste er ganske avanserte, og mer typiske for elever på 4. til 8.trinn. Biemillers sekvenslæring innebærer at vi ikke kan lære barna et komplekst ord uten at det har lært de enklere ordene først (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 76). Sekvenslæringen refererer til fakta om at det virker som om barn lærer ordbetydninger i en rekkefølge. Biemiller foreslår at de beste ordene å undervise barn med et begrenset vokabular, er ord som de med større vokabular allerede kan (Biemiller, 2006, p. 48). For arbeid med elever på lavere enn 3.trinn, anbefaler han å bruke ord som gjennomsnittlige og avanserte elever vanligvis kan ved slutten av 2.trinn (Biemiller, 2006, p. 48). Statistisk betyr det å utelate ordene som de fleste og de svakeste kan mot slutten av 2.trinn. Han mener altså at for å heve vokabularet til barn fra kindergarten (5 år) til 2.trinn, må vi konsentrere oss om ord som faller inn under kategorien *ord som 40-80 % av elevene i 2.trinn kan*, jf. Biemillers ordliste. Ordene hans er mindre «dramatiske» enn Tier Two ordene til Beck et al. Eksempler er «sladre», «fersk», «trygg» og «rettferdighet» (Biemiller, 2006, pp. 48–49). Forskjellen i vokabularstørrelse hos gjennomsnittselever og den laveste kvartilen i denne aldersgruppen er 2000 ord (Biemiller, 2006, p. 48). Den laveste kvartilen¹⁶ er den fjerdedelen av elevene som har minst vokabularstørrelse. Grenseverdien for denne, altså den største verdien før elever faller inn under andre kvartil er ifølge Biemiller 2000 ord. Ord kategorien som 40-80 % av elevene i 2.trinn kan, består av omtrent 4000 rotordbetydninger (Biemiller, 2006, p. 48). Klarer vi å få elever med et

¹⁵ Jf. eventyret om *Gullhår og de tre bjørnene*.

¹⁶ For å bestemme kvartiler, deles et utvalg (av elever) inn i fire like store deler. Kvartiler beregnes etter å rangere enhetene (elevene) etter stigende verdi (Johannessen et al., 2010, p. 400), i dette tilfellet vokabularstørrelse. Så finner man de enhetene (elevene) som utgjør første (laveste) kvartil, andre kvartil (medianen) og tredje kvartil. Og til slutt finner man hvilken verdi, det vil si grenseverdi, hver av disse kvartilene har (Johannessen et al., 2010, p. 400).

lite vokabular til å lære halvparten, har vi oppnådd suksess, mener Biemiller (2006, p. 48). Med det mener han at da er gapet jevnet ut.

Neuman og kolleger har valgt en tredje tilnærming til ordvalg (Neuman, 2011, p. 364). De fokuserer på ord som hjelper elevene med å utvikle rik innholdskunnskap for å gjøre dem i stand til å få mening ut av tekster i naturfag, matematikk, samfunnsfag og helse. De har fokus på ord som er innholdsrike og sofistikerte. Det er snakk om ord som har «word power», det vil si at de virker som en katalysator, en utløsende faktor for å lære mange andre tilknyttede ord. Hun nevner eksempelet «habitat», som relateres til et emne og begrep som elevene går mer i dybden i opp gjennom skolen (Neuman, 2011, p. 364).

Selv om ulike forskere vektlegger ulike typer ord, er det enighet om at ordvalg er viktig å overveie i vokabulartrening (Neuman, 2011, p. 364). For ofte blir ord tilfeldig valgt, noe som resulterer i at de er for enkle eller ikke trenger å bli undervist i, eller er for vanskelige eller uviktige. Planlagt undervisning krever et *planlagt* ordutvalg (Neuman, 2011, p. 364). Det er *fire typer ord* å ta hensyn til i ordvalget (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 9–10). Det er forståelsesord, nyttige ord, generative ord og akademiske ord. Forståelsesord (*comprehension words*) er ord som er essensielle for å forstå en tekst. For å illustrere dette, bruker jeg et fornorsket teksteksempel fra Blachowicz og Fisher: «La oss vurdere følelsene til den hjemlengtende birkebeineren som lengtet etter å bli gjenforent med familien». Her er «birkebeineren» det kritiske forståelsesordet i emnet norsk historie. Nyttige ord (*useful words*) refererer til ord som ikke er kritiske for forståelsen av et utdrag, men har stor allmenn nytte. «Hjemlengtende» er et eksempel på dette. Generative ord (*generative words*) er ord en kan ønske å studere fordi de har deler eller morfemer som fører til videre læring av ord. Hvis man ønsket å se på prefikser (forstavelser), er «gjenforent» et eksempel der «gjen-» er prefikset og betyr «igjen». Akademiske ord (*academic words*) er ord som forårsaker problemer for elever som mangler skoleerfaring og andrespråkselever (*learners*). Det er ord og fraser som «i kontrast til», «imidlertid», «analysere» og andre som signaliserer akademiske operasjoner og tanker som kan virke uklare. «Vurdere» er et eksempel fra utdraget. Disse ordtypene er ifølge Blachowicz og Fisher spesielt kinkige fordi de brukes ofte og sjeldent undervises i. Dette er ord som forvirrer mange elever (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 9–10).

Antall ord som det bør undervises i, avhenger av blant annet vanskelighetsgrad. Biemiller sier at vi trenger å fokusere på rotordene, istedenfor alle bøyde og avledede ordformer (Biemiller, 2001, pp. 1–2). Han foreslår systematisk eksponering for to eller tre nye ord om dagen kombinert med tilstrekkelig forklaring av ordene og muligheter for å bruke dem. Vokabularundervisning ved

bruk av affikser, ordfamilietilnærminger og direkte undervisning i å trekke slutninger (*inferencing*) er også nyttig, spesielt fra 3.trinn og oppover (Biemiller, 2001, p. 2). Stahl og Fairbanks (1986) sier at et vokabularundervisningsprogram vanligvis tar for seg 10-12 ord i uka, tilsvarende 400 ord i året (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, p. 100). Av disse lærer elevene kanskje 75%, tilsvarende 300 ord i året (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, p. 100). Som sagt, læres mange ord gjennom uformelle læringssituasjoner i skole og fritid. Barn på 3.trinn regnes gjennomsnittlig å ha et vokabular på 8000 ord og barn lærer fra 1000 til 5000 ord i året ifølge forskning (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 75).

4.1.3 Alder og forutsetninger

Elever i alle aldersgrupper tjener på vokabularundervisning (Carlisle & Katz, 2005, p. 363). Elevenes utgangspunkt (*entry level skills*), det vil si deres vokabular forut for undervisningen, må tas i betraktning når man planlegger vokabularundervisningen (Mezynski, 1983, p. 272). Her er det to problemer ifølge Biemiller (2012, p. 39). Det ene er at elever på samme trinn møter med ulike vokabularstørrelser. Derfor lærer de noe ulike ord. Ved å imøtekomme vokabularbehovet til elever med et mindre vokabular, vil man ikke møte behovene til de med mer avansert vokabular, og omvendt (Biemiller, 2012, p. 39). Det illustrerer Mezynski (1983) også ved å si at den undervisningen som øker leseferdigheten til en elev med god forståelse, ikke nødvendigvis vil gi en svakere elev større utbytte enn å øke belastningen på minnet (Mezynski, 1983, p. 272).

Det andre problemet ifølge Biemiller (2012, p. 39), er mangel på en nøyaktig liste av de ordbetydningene elever kan etter alder eller vokabularstørrelse. Som nevnt tidligere lærer elevene ifølge Biemiller (2006, p. 48) ordbetydninger i en bestemt rekkefølge, så det vil da være naturlig å ta utgangspunkt i ordene de med større vokabular kan når man underviser de med mindre vokabular. Det er også gjort forsøk på å lage ordlister der ordene er kategorisert etter aldersintervall, jf. Biemillers «Words Worth Teaching».

4.2 Effektiv vokabularundervisning

Vi skal nå se på hva litteraturen sier om effektiv undervisning. Dette begrepet brukes mye i litteratur (Blachowicz & Fisher, 2006; Carlisle & Katz, 2005). Hva menes med *effektiv* vokabularundervisning? Effektiv henviser her til betydningen hensiktsmessig. Noen forfattere bruker retningslinjer (*guidelines*), andre bruker prinsipper (*principles*) og noen karakteristika (*characteristics*) ved effektiv vokabularundervisning. Jeg har valgt å ta med samtlige, og samle dem som henholdsvis karakteristika og prinsipper, ettersom retningslinjer er synonymt med

prinsipper. Min bruk av prinsipp bør forstås i form av grunnregel. Først vil jeg ta for meg hvilke karakteristika litteraturen anbefaler for effektiv vokabularundervisning.

4.2.1 Karakteristika ved effektiv vokabularundervisning

Forskning innenfor vokabular indikerer en økende enighet om hvilke karakteristika ved vokabularundervisning som er effektive for å øke vokabularkunnskap og forståelse for elever i alle aldre (McKeown et al., 2012, p. 18). Vokabularundervisning er mest effektiv når elevene gis både definisjons- og kontekstuell informasjon, når elever aktivt bearbeider de nye ordbetydningene og når de opplever flere eksponeringer av ordene. Dette kaller Beck et al. også for rik, dyp og utvidet vokabularundervisning. Rik henviser til informasjonsbredde, dyp til bearbeiding og utvidet til flere møter med ordet i og utover undervisningen. Disse tre karakteristika for vokabularundervisning oppstod opprinnelig fra gjennomganger av vokabularundervisningsstudier ledet av Mezynski (1983) og Stahl og Fairbanks (1986), og er: 1) multipel (mangfoldig) eksponering av ordene som det undervises i, 2) informasjonsbredde, både definisjons- og kontekstmessig og 3) bruk av aktiv eller dyp bearbeiding ved å få elevene til å tenke på ordene og samhandle med dem (McKeown et al., 2012, p. 18).

Mezynski (1983) la frem en strukturert analyse av forskning på vokabularundervisning og leseforståelse. Alle studier viste *økning i vokabular*, men bare noen viste økt leseforståelse. Hun identifiserte tre faktorer som var knyttet til økt forståelse: mer øving av målord (*target words*), bredde i undervisningsteknikker og oppmuntring til aktiv prosessering. Disse formulerte hun som variablene¹⁷: *mengden* av trening (*practice*) med ordene, *bredden* av trening i bruken av ord og *graden* av oppmuntring til aktiv prosessering. Hun konkluderte disse variablene ut fra karakteristika ved undervisningene i studien som klarte å forbedre leseforståelse. Jo større grad av variablene tilstede i undervisningen, jo bedre var forståelsesutbyttet (Mezynski, 1983, p. 273).

Stahl og Fairbanks (1986) beskriver deres metaanalyse av studier som så på effektene av vokabularundervisning i forhold til ordbetydninger og forståelse. En metaanalyse er en samling av statistiske teknikker som brukes for å oppsummere enkeltresultater fra flere rapporter innenfor et område (Birsh, 2005, p. 571), her rapporter innenfor effekter av vokabularundervisning i forhold til ordbetydninger og forståelse. Analysen undersøkte to spørsmål: Har vokabular en signifikant effekt på barns forståelse av tekst? Og hvilke former for vokabularundervisning er mest effektive? I forhold til første forskningsspørsmål, fant Stahl og Fairbanks at i tekstutdrag som inneholdt underviste ord, kunne målinger tilskrives en gjennomsnitts (*mean*) effektstørrelse

¹⁷ En variabel er et kjennetegn ved en enhet, her faktor, som kan spesifiseres i forskjellige verdier (Johannessen et al., 2010, p. 408).

på 0.97 (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, p. 94). Den gjennomsnittlige effektstørrelsen var 0.30 for generelle mål på forståelse. Begge var signifikant større enn 0 (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, p. 94). Dette kan ifølge Stahl og Fairbanks (1986, p. 100) indikere at vokabularundervisning generelt fremmer økt leseforståelse, både i målinger som inneholder og ikke inneholder ordene det ble undervist i. Det kan også skyldes at selve undervisningen øker elevenes *interesse* for å lære nye ord (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, p. 100). Beck et al. (1982) foreslo at alle utslag i form av effekt på tester som ikke inneholder målordene, kan indikere at vokabularundervisningsprogram og intervensjoner kan *bevisstgjøre* elevene på å lære ord de støter på ved lesing (Mezynski, 1983, p. 275; S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, p. 94).

Som svar på det andre spørsmålet om hvilke former for vokabularundervisning som er mest effektive, ble det foreslått at de mest effektive vokabularundervisningsmetodene inneholdt både definisjons- og kontekstinformasjon (jf. foregående punkt 2 om informasjonsbredde), aktiviserte elevene i dypere prosessering (*deeper processing*) og eksponerte elevene for målordene mer enn én eller to ganger (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, pp. 95–97). Flere andre studier (Curtis & Longo, 2001; Medo & Ryder, 1993) støtter ifølge Baumann (2009, p. 331) at utførlig (*elaborate*), dyp og multipel-eksponeringsvokabularundervisning er virkningsfullt.

Jeg velger å bruke funnene til Mezynski og Stahl og Fairbanks som utgangspunkt. Disse har jeg valgt som de tre overordnede karakteristika som typisk er tilstede i effektiv vokabularundervisning: **flere eksponeringer**, **informasjonsbredde** og **aktive elever**. Jeg har satt dem inn i en tabell (se vedlegg 1) for å kunne sammenligne dem med to andre kilder som synes å ha et lignende utgangspunkt, men som til gjengjeld har gått noe mer i detaljer. Carlisle og Katz (2005, p. 372) er forskere innenfor leseferdigheter hos barn med utfordringer. De har satt opp karakteristika for effektiv vokabularundervisning som gjelder for alle elever, også inkludert dem med lese- og språklæringsvansker. Thornbury (2000) har som lærerveileder et praksisrettet perspektiv. Basert på teorien om det mentale leksikon, hvordan det er strukturert og hvordan det utvikles, både for første- (L1) og andrespråk (L2), summerer han implikasjoner for vokabularundervisning. Implikasjoner er følger, men jeg har tatt dem med for å illustrere konsekvensene av karakteristika i praksis.

Samtlige funn har en del likheter med karakteristikaene, og Carlisle og Katz og Thornbury nyanserer de overordnede karakteristika. Det er også interessant å se hva de fokuserer mest på. Det vi ser her er at det tyder på størst fokus på aktiv bearbeiding hos elevene, jf. karakteristikumet at elevene bør være aktive i undervisningen. Det handler om bevisstgjøring, trening og forsterkning. Carlisle og Katz og Thornbury har også flere trekk som kan sorteres

under *informasjonsbredde*. De nevner at ordene illustreres i naturlige og typiske kontekster, og bygger på semantisk grunnlag og forståelse av forbindelser mellom ord. Carlisle og Katz og Thornbury nevner derimot ikke noe om presentasjon av definisjon. Årsaken til dette kan muligens være at de anser det som en selvfølge, mens kontekst nødvendigvis ikke er en selvfølge basert på isolert ordlæring. Thornbury har nevnt flereksposering og repetisjon i likhet hovedtrekket *flere eksponeringer*. Dette har ikke Carlisle og Katz tatt med, selv om det er et fundamentalt pedagogisk prinsipp. De har derimot sagt at effektiv vokabularundervisning gir eksponeringer av ulike betydninger av ordet. Dette har jeg kategorisert som *informasjonsbredde*. Samtidig kan den også passe under *flere eksponeringer*; til tross for at det er ulike betydninger, er det flere eksponeringer. Når jeg ser på hva som er gjennomgående i hvert karakteristikum, kan det forenkles til karakteristikaene: **flereksposering**, **undervisningsbredde** og **elevers aktive bearbeiding**. Grunnen til at jeg har valgt *undervisningsbredde* fremfor *informasjonsbredde*, er fordi det bedre dekker Mezynskis faktor «bredde i undervisningsteknikker» (Mezynski, 1983, p. 273) og Stahl og Fairbanks «definisjons- og kontekstinformasjon» (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, pp. 95–97).

4.2.2 Prinsipper for effektiv vokabularundervisning

Vi tar nå for oss hvilke føringer i form av grunnregler, eller prinsipper, litteraturen gir for effektiv vokabularundervisning.

Utifra studier som viser langtidspåvirkningen av tidlig språk- og vokabularerfaringer er forskere bevisste på at intervensjon for å forbedre elevenes vokabular *bør starte tidlig*, allerede i barnehagen (McKeown et al., 2012, p. 18). Etter systematisk å ha lest og analysert aktuell og sentral litteratur om vokabularundervisning, har jeg funnet fem prinsipper som synes å være gjennomgående. Jeg vil her beskrive de fem funnene, og bruke litteraturen for å belyse hver av dem. Noe av litteraturen er opprinnelig rettet mot barnehage, en annen del opprinnelig mot L2, mens noe igjen omhandler L1 på barneskoletrinnet og oppover. For å forenkle og tematisere presentasjonen av funnene og belysningene har jeg valgt å kategorisere dem i en tabell (se vedlegg 2). Jeg har kalt prinsippfunnene for *flereksposering*, *undervisningsbredde*, *elevers aktive bearbeiding*, *øvrige didaktiske hensyn* og *ordbevissthet*. Som det fremgår, er de tre første tilsvarende de tre karakteristika funnene presentert under karakteristika for effektiv vokabularundervisning. De gjennomsyrrer tilsynelatende prinsippene for effektiv vokabularundervisning også. I tillegg har jeg tatt med prinsippene *øvrige didaktiske hensyn* og *fremming av ordbevissthet* som samleprinsipper for andre områder litteraturen gir retningslinjer for.

Flereksponering er et av hovedkarakteristikaene nevnt tidligere. Repetisjon og frekvens er sentralt for læring. Blachowicz og Fisher (2000) har formulert dette som at elever bygger ordkunnskap gjennom eksponering fra flere (multiple) informasjonskilder og gjentatte eksponeringer (Carlisle & Katz, 2005, pp. 371–372). Dette fant Blachowicz og Fisher som en av de generelt anbefalte retningslinjene for undervisningen da de oppsummerte forskning i vokabularundervisning fra 1980-tallet og oppover. Ved ordlæring er det urimelig å forvente at engangseksponeringer til nye ord gjør jobben (Baldwin & Schatz, 1985; Schatz & Baldwin, 1986 i Blachowicz & Fischer, 2006, p. 8).

Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek (2011) tok utgangspunkt i den første ordlæringen i spedbarnsalderen og ønsket å videreføre prinsippene om *ordlæring* fra spedbarnsalderen til småskolen. De fant at frekvens er av betydning, barn lærer ordene de hører mest (J. Harris et al., 2011, p. 52). Frekvens refererer til hyppighet, det vil si hvor ofte barnet eksponeres for ordet. Det understøtter flereksponeringsprinsippet selv om de også fokuserer på det å eksponere barn for rikt og variert språk. Barn lærer ordene brukt i miljøet de er omgitt av (J. Harris et al., 2011, p. 53). Det vil si at det er en relasjon mellom voksen *input* og barns *output* både i hjem, barnehage og skole. Språkinntrykkene barnet får gjenspeiles i form av barnets språkuttrykk. Barn har også bedre forutsetninger for å oppdage grammatiske mønster ved å bli utsatt for komplekst og variert språk, noe vi i neste prinsipp kommer tilbake til som resiproke prosesser. Forskning har vist at barn ikke bare lærer fra språk rettet mot dem, men også profiterer på samtaler det overhører (Akhtar, 2005; Weizman & Snow, 2001 i Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011, p. 53). Høy grad av eksponering synes å ha gunstige effekter, både med tanke på høy eksponering av kjente ord og nye ord. Barnet bør ha jevn tilgang på nye ord, og det er også viktig å bruke avanserte ord (Harris et al., 2011, p. 53). Her ser vi likheter til *rike* språkerfaringer, jf. Beck et al. Frekvensen av vokabulareksponering har vist seg å være en avgjørende faktor i ordlæring (J. Harris et al., 2011, p. 53). Dette ble klart gjennom eksperimentelle studier der boklesing ble brukt for å bygge vokabularkunnskap. I forbindelse med forskning på boklesing er det blitt funnet læring tilknyttet én leseanse, men de fleste studier bruker 2-4 gjentatte leseanser. Noen forsøk viser at små barn, for eksempel femåringer, tjener på ekstra eksponeringer, men *antall* ord barna undervises i kan være en sterkere prediktor av det totale læreutbyttet (Biemiller & Boothe, 2006 i Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011:54), jf. 75 % som muligens retineres ifølge Stahl og Fairbanks.

Kort sammenfattet ser vi at litteraturen belyser prinsippet flereksponering med at undervisningen bør ha eksponering fra flere informasjonskilder, gjentatte eksponeringer og stor målordfrekvens for å gi gode muligheter for ordlæring.

Undervisningsbredde er det andre prinsippet jeg har funnet. Undervisningsbredde refererer til en bredde av informasjon som definisjon, kontekst, ordstruktur og assosiasjoner. Det refererer også til å ta i bruk ulike metoder for å jobbe med ord og ordbetydninger.

Carlisle og Katz (2005, p. 363) sier at man bør gjøre mest mulig ut av undervisningen, både ordutvalg, eksplisitt undervisning med modellering, trening og forsterkning. De sier at for å kunne gi effektiv vokabularundervisning, må lærerne tenke over ord, tekster, metoder og ikke minst undervisningskonteksten. Undervisningskonteksten er elevenes alder og evner, målene med undervisningen og undervisningssettingen. Lærerne må også tenke på hvordan de tilpasser vurderingen/evalueringen til undervisningsmålene, hvordan velge ut ord for undervisningen, og hvordan strukturere læreaktiviteter for å gi tilstrekkelig trening og forsterkning. De sier også at vokabularundervisningen kan og bør foregå i alle innholds-fag og ikke bare språkfagene (Carlisle & Katz, 2005, p. 363).

Harris et al. (2011) sier at vokabular og grammatikk er resiproke prosesser, som betyr at de påvirker hverandre direkte. Å gi definisjoner eller bruk av ord i setninger under interaksjon inkluderer alltid at ordet omgis av en lingvistisk kontekst (J. Harris et al., 2011, p. 53). Mengden og variasjonen av verbal stimulering fremmer tidligere og rikere språkresultater både når det gjelder vokabular og grammatikk (J. Harris et al., 2011, p. 57). Å bygge vokabular bør gjøres gjennom å høre ordene i setninger, ikke isolert (J. Harris et al., 2011, p. 58), nettopp med tanke på den resiproke prosessen. Barn lærer vokabular gjennom grammatikk og grammatikk gjennom vokabular. Dette gjør de på to måter: ved å legge merke til den lingvistiske konteksten som ordene opptrer i får barn informasjon om ordklassen til ordet, og når et ord kjent, vil barn legge merke til nyanser i ordbetydningen ved å observere de ulike lingvistiske kontekstene det blir brukt i. Når ord presenteres i kontekst, hører eleven hvordan de brukes i setninger. Å se vokabular og grammatikk i sammenheng er en nyere tilnærming som kalles «the lexical approach» (Thornbury, 2002, p. 4). Tidligere var grammatikk og vokabular atskilt som to domener, der grammatiske ord hørte til grammatikkundervisning og vokabularundervisningen omfattet mer innholdsord. I den leksikalske tilnærmingen er de to systemenes gjensidige avhengighet grunnleggende (Thornbury, 2002, p. 4).

Graves (2006) er enig i definisjons- og kontekstuell bredde. Han sier at gjennom bredde på undervisningen kan vi sikre elevene rike og varierte språkerfaringer. Men han fokuserer også direkte på enkeltord i prinsippet om å undervise i individuelle ord. Denne undervisningen kan ha ulike mål. Et mål kan være å lære elevene å lese ord de allerede har i det muntlige vokabularet sitt, det vil si å koble det skrevne ord med det allerede kjente muntlige ordet (Graves, 2006, pp.

71–84). Dette dreier seg om avkoding. Et annet mål er å lære elever nye ord eller merkelapper (*labels*) på kjente begreper. Atter flere mål er å undervise ord som representerer nye begreper og å klargjøre og berike betydningene til allerede kjente ord (Graves, 2006, pp. 71–84). Dette kan tenkes på som kunnskap om ord, og kunnskapsvariasjoner de fremkommer i. Neuman (2011) fokuserer også på ordkunnskap, det å gi barn et utvalg av innholdsrike (*content-rich*) ord som representerer merkelapper på vanlige gjenstander for å bygge opp, og etter hvert aktivere bakgrunnskunnskap. Hun sier at vi *i tillegg* må undervise ord som hjelper barn å snakke om disse begrepene, såkalte støtteord. Disse ordene har som sentral funksjon å undersøke, sammenligne og skille mellom ulike fenomener. Eksempler på slike ord er pronomen, motsetningsord, tidsbegrep, mengdeord (noen, alle, ingen), preposisjoner, materialer (plast, papir, glass) og sammenligningsord (Neuman, 2011, p. 368).

Neuman snakker også om bruk av informativ tekst (Neuman, 2011, p. 368). Med det henviser hun til tekstmateriellet barn har tilgang til i undervisningen. Eventyr er en god kilde til å lære nye ord og samtidig utvikle barns fantasi. Faktabøker gir barn kunnskap om verden og kan brukes til å få større dybdekunnskap i innholdskunnskap (*content knowledge*) og legge til rette for og fremme forståelse (Neuman, 2011, p. 368). Neuman snakker videre om strategier der lærerne tar i bruk bilder, animasjoner og filmer med barn som del av undervisningen. Dette prinsippet er basert på to teoretiske modeller. Den ene er at multimedia kan støtte ordlæring og begrepsutvikling gjennom en synergirelasjon. Mayer (2001) i Neuman (2011, p. 368) viste gjennom en serie studier at det å tilføye bevegende bilder (*images*), diagrammer og illustrasjoner gir rom for bedre retensjon enn informasjon holdt kun i ett minnesystem. Den andre teorien er Paivios (2009) «dual coding system». Visuelle og verbale informasjonskilder blir prosessert ulikt, noe som fører til separate informasjonsrepresentasjoner (koder), som bearbeides hver for seg. Disse kodene for å representere informasjon kan brukes sammen til å organisere og lage mentale kunnskapsmodeller, som kan lagres og hentes frem ved senere bruk (Neuman, 2011, p. 369).

Et annet prinsipp hos Graves (2006), er å undervise i ordlæringsstrategier. Her nevner han tre tilnærminger (Graves, 2006, pp. 6–7). Den første og den mest anbefalte er å bruke *konteksten* for å lære ord. En annen anbefalt tilnærming er å bruke *orddeler* (*word parts*) for å finne betydningen til ukjente ord. Dette gjøres ved å se på prefikser, suffikser og ordrøtter. Den tredje anbefalte tilnærmingen er å bruke *ordbok*, noe som elever trenger å lære seg å bruke slik at de kan lære ordbetydninger på egen hånd (Graves, 2006, pp. 6–7). Dette er i tråd med Blachowicz og Fisher (2006, p. 8), som summerer analyse fra kontekst, morfologiundervisning og ordbokarbeid som viktige elevstrategier for å finne ordenes betydning og utdyper dette videre.

Forskning har ifølge dem vist at det å lære fra kontekst er en hovedvei. Men elevene må forstå konteksten og hvordan de skal bruke den. *Eksplisitt* undervisning med god planlegging, øvelse og tilbakemelding, som *braker kontekst*, kan hjelpe elevene til å bli mer bevisste i læring fra kontekst. I tillegg må læreren *gi støtte gjennom modellering* som fører til at elevene tar ansvar og et *metakognitivt fokus*. Denne undervisningsformen er også hensiktsmessig i forhold til undervisning som fokuserer på analyse av ordenes struktur eller morfologi (læring om ordenes bestanddeler). Da må støtten legge vekt på problemløsning ved læring av nye ord (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 8). Problemløsningen blir i form av å analysere ordet ut fra delene det er sammensatt av.

Neuman (2011, p. 366) fokuserer også på selvlæringsstrategier, og står bak et prosjekt som har til hensikt å forbedre vokabular og begrepsutvikling hos barnehagebarn i risikosonen (her: fattigdom) i USA. De fokuserer på forskningsbaserte intervensjoner designet for å forbedre barns leseprestasjoner. Målgruppen er barn fra 0-5 år, med fokus på barn i fattige kår. Gjennom programmet ønsker de å fremme innholdsrik undervisning, slik at disse barna kan utvikle kunnskapen, ferdighetene og disposisjoner nødvendig for suksess i skolen (University of Michigan, 2013). Neuman ønsker å fremskynde ordlæringen hos disse barna for å redusere skjevheten i ordkunnskap mellom barn fra lave sosioøkonomiske klasser og jevnaldrende fra gjennomsnittlig sosioøkonomisk klasse. Hun refererer til Hart og Risleys (2003) undersøkelse kalt 30 millioner-ord-katastrofen, som også omtales som «the vocabulary gap» (Neuman, 2011, p. 366). Problemet er at disse barna ligger så langt etter i vokabularkunnskap, at undervisningstimene i seg selv ikke vil være nok til å kompensere for mangelen og utjevne skjevhetene. Isteden vil løsningen kunne være å fremskynde vokabularutviklingen gjennom å lære disse barna selvlæringsstrategier tidlig, slik at de kan lære ord på egen hånd, og dermed ikke er fullstendig avhengig av undervisningen som eneste utjevner (Neuman, 2011, p. 366). Dette tilsvarer begrepet «empowerment»¹⁸ som brukes i inkluderende litteratur.

I litteraturen har jeg altså funnet at prinsippet om undervisningsbredde belyses gjennom det å gjøre mest mulig ut av undervisningen med tanke på ordutvalg, eksplisitt undervisning med modellering, trening og forsterkning. Vokabularundervisningen bør være aktuelt i alle fag for å gi bredde i forhold til innholdsbegrep og en innholdskontekst i tillegg til det rent språkfaglige. Vokabular og grammatikk bør videre ses i sammenheng, og definisjons- og kontekstuell bredde gir rike og varierte språkerfaringer. Det bør også undervises i individuelle ord med tanke på

¹⁸ Empowerment vil si å hjelpe brukerne til å få makt over eller innflytelse på egen livssituasjon (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 173). Å hjelpe barna til selv å være aktive i å forbedre situasjonen, myndiggjøring.

ordkunnskap og eventuelle sammenhenger. Ordlæring fremkommer på ulike måter, for eksempel ved å koble det muntlige ordet til det skriftlige, lære nye ord på kjente begrep og nye ord til nye begrep. Barn trenger også støtteord for å kunne samtale på et metanivå. Teksten som brukes i undervisningen bør være informativ, og undervisningen bør bruke multimedia for å bedre retensjonen ved å benytte seg av flere kanaler for input, jf. mnemoteknikker som presenteres under metoder senere. Til slutt, muligens noe av det aller viktigste, bør undervisningen lære elevene ordlæringsstrategier slik at de internaliserer strategier for å lære vokabular på egen hånd i og utenom undervisningstiden.

Prinsippet om **elevers aktive bearbeiding** tilsvarer *aktive elever*. Med dette tenker jeg på elevenes handling, som aktive i ordlæringsprosessen gjennom diskusjon, bearbeiding og bruk av ordene. Ved å bearbeide inntrykk øker vi forståelsen vår.

Ifølge Blachowicz og Fisher (2006, pp. 9–10) er et kjennetegn ved god undervisning generelt at elevene *aktivt prøver å konstruere egen mening*. Sammenligninger av undervisningsmetodologi tyder på at det er avgjørende for ordlæringen å *skape et betydningsnettverk rundt et ord*. Det å lære ord i situasjonskontekst, ved hjelp av konkrete (fysiske objekter) og bevegelse for å internalisere ordene, er spesielt viktig ved læring av L2. En annen metode for aktivt å involvere elevene i å finne frem til betydning, er gjennom å svare på ulike spørsmål for å vurdere karakteristika ved betydningen (Beck & McKeown, 1983 i Blachowicz & Fisher, 2006, p. 9). Et eksempel i forhold til ordet «eneboer», kan da være: Ville en eneboer like å gå på fest? Det hjelper elevene å sette fokus på viktige karakteristika ved ordet eneboer, som er «en person som foretrekker å være alene fremfor sammen med andre». *Diskusjon* er dermed en viktig metode i bearbeiding og meningsdannelse. En annen metode for å engasjere eleven til aktivt å konstruere mening, er å synliggjøre ordbetydninger og ordrelasjoner (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 9–10). Det gjøres gjennom en semantisk undervisningstilnærming (Vadasy & Nelson, 2012, p. 104), noe vi kommer tilbake til under presentasjon av metoder.

For best læring av spesifikke ord antyder forskning at det skjer gjennom å gi elevene flere informasjonskilder der ordet brukes, og muligheter for å bruke ordene i meningsfulle kommunikasjonssituasjoner (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 12). Studier har vist at definisjonsinformasjon kombinert med aktiv bearbeiding, er bedre enn bare definisjonen. Elevene bør møte ord i kontekst, og arbeide for å lage eller forstå passende definisjoner, synonymer og andre ordrelasjoner. Sammen med undervisningen, trenger elevene også å eksperimentere med, og bruke, de nye ordene. Ulik undervisning og repetisjonsmengde kan gi ulike typer og dybde av læring. Hvis målet er at elevene oppnår kontroll over vokabularet for å

kunne uttrykke seg med det, trenger de mange erfaringer som lar dem få møte og bruke ordene i meningsfulle situasjoner. Skriftlig og muntlig bruk, med tilgang til tilbakemeldinger, er essensielle for solid og dyp læring. Lek er også en viktig del av ordbruk og ordlæring. Aktiviteter, leker, materiell og andre ressurser som tillater elever å leke med ord, gir dessuten et positivt miljø for ordlæring (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 12). Dette kommer jeg tilbake til under metodepresentasjonen.

Harris et al. understøtter aktive elever videre. Basert på funn av direkte sammenheng mellom sensitive miljø og kognitive og språklige resultater, fremmer de viktigheten av interaktive og responderende kontekster for elevene (J. Harris et al., 2011, p. 55). Dette er gunstigere for deres ordlæring enn passive kontekster. Et sensitivt miljø er at den voksne tar barnets signaler, og tilpasser seg barnets alder og forståelse. Varme relasjoner og positiv forsterkning har også blitt knyttet til akademiske prestasjoner og kognitiv vekst, og responderende og stimulerende atferd relateres til barns resultater. Varme og sensitivitet i samtaler ble funnet hos de samme lærerne som også hadde tendenser til å engasjere i kognitivt og lingvistisk berikende samtaler med barn (Densmore, Dickinson & Smith, 1995 i Harris et al., 2011, p. 55).

Som nevnt tidligere, er Neuman opptatt av å fremskynde vokabularveksten for å jevne ut forskjellen mellom risikobarn og øvrige. Det å lære ord i *kategorier* synes å fremme ordlæring og kan lede til mulig fremskynding av vokabularvekst og begrepsutvikling (Neuman, 2011, p. 367). Dette sier hun med utgangspunkt i at forskning har vist at små barn fra 1-2 årsalderen har en «ordspurt». Dette er et intenst ordsamlerår, der det å navngi (*labeling*) er en viktig og mye brukt språkhandling (Høigård, 2006, pp. 146–147). Det er gjort mange studier av den tidlige begrepsutviklingen i forhold til hvordan barn klassifiserer ord for gjenstander. Det fins motstridende oppfatninger av hvordan denne prosessen går: trekkteorier og prototypeteorier. Ifølge trekkteorier går utviklingen fra vide og generelle begreper til mer spesifikke begreper, inntil barnet bruker de samme begrepskjennetegnene som de voksne. Utgangspunktet for disse teoriene er at alle begreper er definert ved trekk (begrepskjennetegn). Gjenstander som har trekkene til et bestemt begrep, faller inn under dette begrepet, mens gjenstander som ikke har trekkene, faller utenfor. Barnet overgeneraliserer i begynnelsen ved å kategorisere et begrep ut fra noen få trekk, eksempelvis at alle runde gjenstander benevnes som ball. Ifølge prototypeteorier går utviklingen fra spesifikke til generelle begreper. Det vil si at barnet bruker et begrep i snevrere betydning enn voksne, vanligvis basert på den første, konkrete gjenstanden barnet forbinder med ordet. Barnet vil for eksempel i en periode kun bruke ball for sin egen røde ball, men ikke for andre baller. Ifølge Høigård (2006, pp. 146–147) forklarer ingen av teoriene

fullt ut hvordan barn tilegner seg ordbetydning, og det kan være at teoriene utfyller hverandre, eller at barn bruker forskjellige ordlæringsstrategier.

Det at den hurtige ordlæringen og evne til kategorisering forekommer samtidig, får forskerne til å spekulere på om det er en synergirelasjon mellom ordlæring og kategorisering (Neuman, 2011, p. 367), jf. for eksempel forskning av Borovsky og Elnan (2006) i Neumann (2011, p. 367) som fant at forbedring i kategoristruktur var tett korrelert med påfølgende forbedring i ordlæringsferdigheter. Gopnik og Meltzoff (1987) i Neumann (2011, p. 367) argumenterte for en toveisinteraksjon ved kategorisering som et redskap for å lære språk. Det snakkes her om to former for kategorisering: taksonomier (klassifikasjon) og tematiske grupperinger (*clusters*). En taksonomi er et hierarki der nivåene leder til økende generaliseringer. Dette skiller seg fra tematiske grupperinger (*clusters of things that interact*) som er assosiasjonsbaserte og har en mindre tydelig struktur. Det er spesielt strukturen og sammenhengen i taksonomiske kategorier som har blitt knyttet til økt ordlæring. Flere studier har også vist at kategorisering har et induktivt potensiale ved at den evnen hjelper barn til å utvikle generaliseringer på tvers av kategorier og trekke slutninger utover det som ble undervist spesifikt. Følgelig syns det derfor ifølge Neumann å være slik at å lære ord i kategorier fremmer ordlæring, og kan potensielt føre til akselerasjon av vokabularvekst og begrepsutvikling. Hun oppsummerer sammenhengen ved at barn lærer nytt vokabular samtidig med å lære ny kunnskap, begrep kommer i grupperinger som er relatert seg imellom på en systematisk måte. Barn har en tendens til å organisere informasjon i meningsfulle kategorier som består av flere trekk. Barn lærer ord ved å bruke denne klassifiseringsprosessen, der de vurderer hvor godt grunntrekkene i den semantiske betydningen matcher eksisterende representasjoner. Vokabularkunnskap utvikler seg altså fra å forstå likheter og forskjeller ut fra kategorier, som er en effektiv metode for å organisere informasjon (Neuman, 2011, p. 367).

Det å gjøre læringen *personlig* er også en strategi hos effektive elever (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 10–12). Det kan være gjennom erfaringer som gjør ordenes betydning personlige. Den mest solide ordlæringen skjer gjennom førstehåndserfaringer, der en for eksempel lærer nye ord mens en lærer en ferdighet. Ord som ikke er knyttet til førstehåndserfaringer, kan også personliggjøres ved å relatere de nye ordene til egne tidligere erfaringer. Det har ifølge Blachowicz og Fisher vært en komponent i mange suksessfulle studier. Duffelmeyer (1980) har vist at det å agere ordenes betydning også ledet til økt læring. En annen måte å personliggjøre ords betydning på, er gjennom mnemotekniske hjelpemidler (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 10–12). Mnemotekniske strategier er strategier som skal hjelpe oss med å huske, jf. ROGBIF for spektralfargene. Nøkkelordmetoden (*the keyword method*) er best kjent blant disse teknikkene. Aktiv undervisning og læring rik på semantikk virker ifølge Blachowicz og Fisher

best ved å lære nye begrep. Å feste en ny merkelapp på et veletablert begrep kan gjøres gjennom å skape assosiasjoner. Å lage personlige ordbøker er en god vei mot eierskap. Et annet viktig skritt mot eierskap, er å bruke ordene i mange situasjoner. Ved å bruke nye ord i diskusjon, skrivearbeid, selvstendige prosjekt og ordlek, utvikler elevene ekte eierforhold, og ordene blir en del av deres personlige vokabular (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 10–12).

Det å lære elevene til å bli selvstendige i ordlæringen er viktig for aktive elever, jf. forrige prinsipp om selvlæringsstrategier. Her er det ifølge Blachowicz og Fisher (2006, pp. 7–8) to komponenter som er viktige. Det er å lære elevene hvordan de selv velger ord for læring, og så hvordan bruke nødvendige verktøy for å finne ordenes betydning. Stikkord her er selvvalg (*self-selection*), støttet valg (*supported selection*), bruk av kontekst, ordstruktur og referanseverktøy. Ifølge Blachowicz og Fisher tyder studier på at det resulterer i sterk ordlæring når elever selv kan identifisere ord de har behov for å lære. Dette kan stimuleres hos elevene gjennom selvvalg av vokabular i forhold til for eksempel breddelesing, og selvvalg i grupper, jf. resiprok lesing. Undersøkelser av samarbeidsgrupper i lesing i forhold til ordlæring, viste at elevene lærte de fleste valgte ordene, og at ordene de hadde valgt var på trinnivå eller over. Å velge ut ord i fellesskap der både elever og lærer velger ord for å undersøke, brukes gjerne i læring i innholds-fagene og ved nye begrepsemner. Å hjelpe elevene å velge ut ord for selvstudie i kombinasjon med lærervalg og –støtte gir et sterkt verktøy for selvstendig læring (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 7–8). Neuman snakker om gradvis slipp av kontroll, og refererer til veiledningen, hjelpen og støtten lærerne gir til elevene (Neuman, 2011, p. 369). Lærerne anvender ulike grader av støtte, jf. Bruners støttende stillas (*scaffolding*), for å hjelpe elevene på det innledende stadiet, for så å trekke seg systematisk og gradvis tilbake slik at elevene kan prøve de nye aktivitetene på egen hånd (Neuman, 2011, p. 369). For kontekstanalyse, morfologiundervisning og ordbokarbeid, sier Blachowicz og Fisher at det er viktig å jobbe fra det kjente inn i det ukjente (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 7–8), jf. Vygotskijs proksimale (nærmeste) sone for utvikling (Säljö & Moen, 2001, p. 123). Det vil si at man begynner med kjente ord. Når elevene er kjent med hvordan de skal bruke de enkle ordene, kan de øve med stadig vanskeligere ord til prosessen er automatisert (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 8). Neuman forklarer gradvis slipp av kontroll gjennom et eksempel om insekter (Neuman, 2011, p. 369). Først får barn informasjon gjennom eksplisitt undervisning for å gi nødvendig bakgrunnsinformasjon slik at læringen gir mening. Læreren gir informasjon slik at kunnskapsdybden til emnet økes. Lærerne bruker en «call and response» interaktiv strategi, der de eksempelvis sier til elevene: Insekter har tre kroppsledd. Hvor mange kroppsledd har insektene? Hensikten er å engasjere barna til å svare raskt samtidig ved å bruke lærerens ord. Etter hvert begynner læreren å bygge broer mellom det elevene allerede har lært og det de

kommer til å lære. Dette blir intertekstuelle tilknytningspunkter mellom media. Læreren gir mer slipp på kontroll og går dypere ved å snakke om andre insekter som er like eller forskjellige fra de elevene ser på. Til slutt trekker læreren seg tilbake, og gir elevene mulighet til åpen diskusjon. Fordi de nå har en bedre bakgrunn og flere ord for å uttrykke tanker, oppmuntrer disse samtalene elevene til å bearbeide det de har lært (Neuman, 2011, p. 369).

Ifølge Blachowicz og Fisher (2006, p. 9), må læreren presentere nytt vokabular på måter som modellerer god læring. God læring, sier de, er å lære aktivt, å personliggjøre lærestoffet, å se på flere informasjonskilder for å skape mening og å ha en lekende tilnærming til ord (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 9). Sentralt i forhold til prinsippet om elevers aktive bearbeiding er at elevene aktivt må utvikle ordforståelsen sin og måter å lære ordene på, organisere ordkunnskapen og personliggjøre ordlæringen. Læreren må hjelpe elevene til selvstendig ordlæring, gjennom gradvis slipp av kontroll og interaktive og responderende kontekster.

Det fjerde prinsippet jeg har funnet, har jeg valgt å kalle **øvrige didaktiske hensyn**. Det er et slags samleprinsipp for hensyn læreren må ta i forhold til elevers forutsetninger, mål med undervisningen og meningsfull læring.

Ved planleggingen av vokabularundervisningen må læreren ta hensyn til elevenes alder. Som nevnt tidligere under alder og forutsetninger, har barn i *alle aldre* fordeler av vokabularundervisning, men *ikke alle metoder* passer for alle aldersgrupper (Carlisle & Katz, 2005, p. 363). For eksempel vil undervisning som tar i bruk selvstendig lesing, passe dårlig for barn som ennå ikke leser på egen hånd. Mange undervisningsmetoder kan tilpasses yngre barn, ved for eksempel å bruke bilder for å visualisere istedenfor å bruke skrevne ord. Med tanke på stimulering av senere skriftspråklig kunnskaper, anbefales gjerne både bilde og det skriftlige ordet slik at barna forstår at skriftspråket er sentralt i vår kommunikasjon (Høigård, 2006, p. 240). Ifølge Carlisle og Katz (2005, p. 363) kan både semantisk kartlegging, semantisk trekkanalyse, kontekstanalyse og ordanalyse modifiseres til bruk med små barn. Disse metodene går vi mer inn på under metodepresentasjonen.

Alle barn kan lære ord ved å bli lest for, og det å diskutere ord og begrep under eller etter lesingen er en fin måte å fremme ordlæring i alle aldre. Elever med språklæringsvansker eller lesevansker ligger vanligvis etter i utviklingen av leseferdigheter sammenlignet med medelever (Carlisle & Katz, 2005, p. 364). Dette påvirker evnen deres til å lære vokabular gjennom egen lesing og de er derfor avhengige av mer eksplisitte metoder enn medelevene. Ifølge Carlisle og Katz kan metoder som nøkkelordmetoden, dataassistert undervisning, semantisk kartlegging,

semantisk trekkanalyse og ordanalyse være effektive for elever med språklæringsvansker. Undervisningen for elever med språklæringsvansker må ifølge Carlisle & Katz (2005, p. 350) skreddersys i forhold til egenskapen og alvorlighetsgraden ved språklæringsproblemet. Ifølge forfatterne er undervisningsprogrammer som eksplisitt tar for seg semantiske- og begrepstrekk ved individuelle ord og ordrelasjoner gunstig for disse elevene, fordi de har utfordringer i forhold til denne kunnskapen. Denne undervisningen vil være mest effektiv hvis elevene får være aktive, for eksempel ved å tegne semantiske kart eller lage en tabell som del av semantisk trekkanalyse. Ettersom disse elevene har vansker med semantisk- og begrepskunnskap, vil de ha vansker for å lære ord ved å hente ordbetydning ut fra kontekst i tekst. Det å trekke slutninger krever nettopp semantisk- og begrepskunnskap. Bruk av ordbok for å lære ord er også en utfordring, fordi definisjonene er kompakte og det gis og fins noen ganger flere definisjoner av et ord. Det betyr derimot *ikke* at slike aktiviteter skal unngås, de må bare planlegges nøye (Carlisle & Katz, 2005, p. 364).

Elever med svake verbale ferdigheter, gjør saktere progress enn medelever både gjennom direkte undervisning og gjennom å hente betydninger fra kontekst (Curtis, 1987; McKeown, 1985; Shefelbine, 1990 i Carlisle & Katz, 2005, p. 350). Dette er fordi deres kunnskap om ords betydning ofte er mindre grundig. De virker også mindre fleksible i å tyde et delvis kjent ord i en ny kontekst. De kan kjenne igjen et ord, men ha vansker med å forklare betydningen tydelig. Elevene med lærevansker, må gis færre ord om gangen, de trenger mer gjennomgang av prinsipper og strategier og mer øvelse og støtte i bruk av strategiene enn medelevene (Carlisle & Katz, 2005, p. 364). Elever med spesifikke språkvansker kan ha ulike vansker, men de fleste viser seg å ha problemer med den fonologiske prosesseringen samt det verbale arbeidsminnet, som er tilfellet ved dysleksi. Disse vanskene hemmer ordlæring over tid (Ellis Weismer & Thorardottir, 2002 i Carlisle & Katz, 2005, p. 350). Siden det er avkodingen disse elevene primært har vansker med, anbefaler forfatterne bruk av kontekstanalyse og ordanalyse for at elevene kan overvåke deres forståelse av ord og setninger i lesingen. Generelt vil elever med språklæringsvansker og lesevansker trenge støtte om de skal dra nytte av selvstendig lesing. Dette kan de få gjennom å lese høyt for en medelev eller voksen, lytte til lydbøker, bruke datamedierte tekster, men i tillegg bør diskusjon av teksten være en del av leseaktiviteten. Ved å profilere individuelle styrker og svakheter ved elever med lesevansker, vil læreren være bedre i stand til å velge egnede metoder i undervisningen (Carlisle & Katz, 2005, p. 365).

Carlisle og Katz (2005, p. 365) nevner også hensyn i forhold til vokabularundervisning rettet mot, eller som inkluderer andrespråkselever. Det vesentlige er, som nevnt i teorikapitlet, at ved vokabularlæring i L2, har eleven vanligvis allerede kjennskap til mange av begrepene, men

mangler det norske ordet. Dermed er visuell støtte som bilder og semantiske kart, gode hjelpemidler for disse elevene for å kunne overføre og forbinde kunnskapen de allerede har med de nye ordene (Carlisle & Katz, 2005, p. 365).

Harris et al. (2011) sier at barn trenger tydelig informasjon om ordbetydninger. Ord kan forstås forskjellig og i ulike grader av dybde. Ifølge Harris et al. vet vi mindre om hvordan vi kan fremme begrepsforståelse (*conceptual understanding*) og dekontekstualiserte ordbetydninger, det vil si ordbetydninger uten kontekst. Boklesing har ofte blitt brukt som undervisningskontekst, og eksplisitte definisjoner underveis er en mulighet. Forskere har ifølge Harris et al. funnet at selv om barn lærer noen ord ved bare å bli lest for, vil læringen øke vesentlig gjennom å supplere barna med ordenes definisjon. Dette gjelder spesielt barn med svakere språkferdigheter (Penno et al., 2002 i Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011), kanskje fordi de har større vansker for å trekke slutninger, gjøre inferenser, om ords betydning. Det er bevist at eldre barn tjener mer på eksplisitt språklig informasjon enn yngre barn (Dickinson, 1984 i Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011), og det kan skyldes større metaspråklige ferdigheter (J. Harris et al., 2011, p. 57). Barn kan lære ord fra definisjoner, såfremt disse er barnevennlige, ved å ta utgangspunkt i barns bakgrunnskunnskap (tidligere kunnskap) (J. Harris et al., 2011, p. 52).

I tillegg til å gi barnet mening gjennom tydelighet, må informasjonen også appellere til interessene til barnet. Dette grunner seg ifølge Harris et al. på teorier for hvordan barn lærer sine første ord. Litteratur om «joint attention»¹⁹, sverger ifølge Harris et al. til at barn av foreldre som snakker med barna ut fra barnas perspektiv og det de ser på, har mer avansert vokabular (J. Harris et al., 2011, p. 54). Blooms «principle of relevance» går ut på at ordlæring fremmes når ordene barnet hører er relevante i forhold til barnas engasjement, interesser og følelser. I tillegg til den voksnes rolle, stimulerer lekinteraksjoner med jevnaldrende til vokabularutvikling. Dickinson (2001a) i Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek (2011, p. 54) fant at tidsmengden 3-åringer brukte på samtale gjennom rollelek var positivt knyttet til vokabularstørrelsen deres to år senere. Kravene som stilles til bruk av språket i rollelek, er sannsynligvis en av grunnene til at dette knyttes til vokabularvekst. Som ved andre pedagogiske områder vil det å lokke til interesse for språk ved bruk av en lekende tilnærming, øke oppmerksomheten, motivasjonen og reell læring (J. Harris et al., 2011, p. 54).

¹⁹ Joint attention kommer fra spedbarnsforskningen, og ble introdusert av Jerome Bruner på 1970-tallet. Det er en grunnleggende sosialkognitiv ferdighet som går ut på en felles oppmerksomhet mellom de kommuniserende partene (Smith, 2010).

Hittil har vi sett på mening gjennom tydelighet og interesse. Mening gjennom kontekst er ifølge Harris et al. også viktig å inkludere. De refererer til forskning på hukommelse som sier at mennesker lærer best når informasjon blir presentert i integrerte kontekster fremfor gjennom isolerte fakta (Bartlett, 1932/1967; Bransford & Johnson, 1972; Bruner, 1972; Neisser, 1967; Tulving, 1968 i Harris et al., 2011, p. 55). Eksempelvis nevner forfatterne, at en mengde ord på en handleliste huskes bedre enn den samme listen uten kontekst. Det handler om å skape meningsfulle forbindelser mellom ord (J. Harris et al., 2011, p. 55).

Videre i undervisningsplanleggingen er det nødvendig å vurdere hvilket *forståelsesnivå* som kreves hos elevene for å kunne fullføre den gitte oppgaven (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 13–14). Det å kunne et ord kan variere fra generell og overfladisk kunnskap til dyp kunnskap (Carlisle & Katz, 2005, p. 366). Læreren må dermed vurdere vokabularundervisningen og læringen ut fra *hensikten* (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 13–14). Ord undervises med ulike hensikter, og stiller krav til varierende nivåer og typer forståelse avhengig av oppgaven, typen ord og fagområdet. Generelt bør man tenke på to hoveddimensjoner for vokabularkunnskap: dybdekunnskap og breddekunnskap. Dybdekunnskap refererer til hvor mye kunnskap en har om et bestemt ord, kan man bruke det riktig og definere det? Vi lærer mer om et ord i hvert møte, hver gang vi ser eller hører det, og øker dermed vår dybdeforståelse av ordet. Ordenes kunnskapsbredde er relatert til dybde så vidt som det kan tilføre lag (*layers*) av forståelse, men berører primært hvordan et ord er forbundet til andre i et læringsdomene (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 13–14).

En av de største utfordringene i klasseundervisning og inkluderende pedagogikk, er ifølge Carlisle og Katz (2005, p. 366) differensiering. En klasse kan bestå av elever med ulike behov og ferdigheter, for eksempel elever med språklæringsvansker, lesevansker eller begrensede norskferdigheter. Dette omtaler forfatterne som undervisningssettinger. Å dele klassen i grupper bestående av elever med ulike evner, har vist seg å være effektivt i arbeid med metoder som semantisk trekkanalyse og litteraturdiskusjonsgrupper. Når elever med ulike evner samarbeider i strukturerte og meningsfulle diskusjoner, kan det oppstå språklæring hos alle parter. Det er lettere å individualisere undervisningen når den er en-til-en eller i små grupper. Differensiering kan gjøres ved antall og type ord, omfanget av lærerstøtte og mengden av øvelse strukket over tid (Carlisle & Katz, 2005, p. 366).

Vurderingen i form av kartlegging eller tester av elevenes lærte vokabular må også samsvare med undervisningen. Dette gjelder i forhold til undervisningens fokus på både bredde og dybde i ordkunnskap (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 13–14). Læreren bør også vurdere elevenes bruk

av strategier og metoder, fordi det er lett å anta en innføring i strategier og metoder er tilstrekkelig (Carlisle & Katz, 2005, pp. 367–368). Målet er jo at elevene internaliserer disse, og bruker dem hensiktsmessig under lesing. Dette er vanskeligere å måle, men en mulighet er «talk-alouds». Her blir eleven bedt om å beskrive hvordan han eller hun tenker underveis i leseprosessen (Carlisle & Katz, 2005, pp. 367–368).

Prinsippfunnet jeg har kalt øvrige didaktiske hensyn, har jeg belyst med litteratur om å planlegge undervisningen ut fra elevenes alder og forutsetninger. Videre er meningsskaping viktig for all læring. Meningsskaping skjer gjennom tydelige forklaringer, ved å ta utgangspunkt i barnas interesser og gjennom å gi meningsfulle kontekster. Læreren må også tenke over hvilke kunnskapsmål undervisningen skal ha, hvilket nivå av forståelse som forventes av eleven. Hvordan kan undervisningen i en inkluderende klasse legges til rette og differensieres? Ikke minst er det viktig at eventuelle vurderinger av undervisningen i etterkant gjøres ut fra målene for undervisningen.

Prinsippet **fremming av ordbevissthet** handler om å skape bevissthet og interesse for ord og betydninger. Ordbevissthet handler om både kognitiv og affektiv holdning til ord ifølge definisjonen til Anderson og Nagy (1992) i Graves (2006, p. 7). Begrepet rommer både metakognisjon av ord, motivasjon for å lære ord og dyp og varig interesse for ord. Ordbevisste elever er bevisste på ordene rundt dem, ord de leser, hører, skriver og sier (Graves, 2006, p. 7).

Graves har laget et program for vokabularundervisning, og dette er et av fire områder han fokuserer på (Graves, 2006, pp. 120–121). Han beskriver to faktorer som argumenterer for hvor viktig ordbevissthet er. Den første er at *motivasjon og affekt* er minst like viktig for læring som kognisjon. Den andre er at det er økende bevis for at vokabular er en nøkkelfaktor hos risikoelever som ikke lykkes i skolen. Det er derfor ekstra viktig å skape interesse og engasjement for ord hos dem, slik at de kan utvikle sterke og rike vokabularer. Han diskuterer flere tilnærminger til ordbevissthet. En av dem er å modellere, gjenkjenne og oppmuntre til dyktig språkbruk. Som ved all undervisning er modellering viktig, både å modellere *entusiasme og dyktighet* i språkbruk. Når elever hører ukjente ord brukt for å beskrive begrep de kjenner og bryr seg om, vil det skape nysgjerrighet (Graves, 2006, pp. 120–121). Blachowicz og Fisher (2006, p. 7) belyser også viktigheten av læreren som modell her. De beskriver et ordrikt miljø, for både tilfeldig og planlagt læring, som et miljø der elevene møter en flom av ord, noe som er viktig for vokabularutvikling. Viktig for en god praksis er ifølge dem kravet om at læreren er en god modell for *entusiastisk og gledesfylt* ordlæring (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 7).

Tilfeldig ordlæring skjer gjennom å bli lest for, breddelesing og diskusjoner (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 7). I et ordbevisst klasserom stanser klassen opp og diskuterer nye ord. Ord, ordbøker, kryssord og ordleker, ordkalendre og gåte- og rimbøker skaper et miljø for entusiastisk ordlæring. Disse formene for eksponering garanterer ikke læringen av spesifikke ord, men utvikler et bredt, fleksibelt og brukbart allment vokabular. I tillegg til å tilrettelegge for tilfeldig ordlæring, må lærerne også planlegge vokabularundervisning, og sørge for at ordlæring blir en del av den daglige undervisningen, og ikke bare begrenses til fastsatte vokabularundervisningsøkter. Dette kan realiseres gjennom enkle grep som «dagens ord» eller «mystery word» for å sikre planlagt eksponering av ord hver dag og for å motivere til egen læring av ord (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 7). Graves (2006, pp. 120–121) anbefaler også å sette av litt tid hver dag til «dagens ord», og sier det kan være effektivt for elever i alle aldre. Ordet henter læreren eller elevene fra bøker, artikler, aviser eller tv-programmer, diskusjoner eller andre lærere. Ved presentasjonen av dags ord, presenteres ordet og betydningen, både definisjons- og kontekstuell informasjon inkluderes, en forklaring på hvorfor det ble valgt og eksempler på hvordan det relaterer til livet til en eller flere i klassen. Elevenes entusiasme og forståelse øker ifølge Graves ved å legge til relevante bilder, gester, konkrete objekter og drama. Videre må det settes av tid for spørsmål og diskusjon som gir dyp bearbeiding, som er nødvendig for effektiv ordlæring (Graves, 2006, pp. 120–121).

En annen måte å fokusere på ordbruk er gjennom litteraturdiskusjonsgrupper. Det er strukturerte gruppesamtaler om lest stoff i lesesirkler (Graves, 2006, p. 121; Lesenteret.no). Elevene i en gruppe kan tildeles ulike roller, der for eksempel en elev er ordjeger²⁰ eller ordkunstner²¹. Denne har som oppgave å lete etter ord i teksten som er nye, vanskelige, merkelige, interessante, morsomme eller viktige. Slike diskusjoner kan føre til større ordbevissthet og få elevene til å tenke mer over ordvalg når de selv skriver (Graves, 2006, pp. 121–122). Elevene kan også være ordforskere, som får ulike oppgaver av læreren der de må undersøke ordbruk. Eksempler kan være ordbruk i tegnefilmer eller å lage en liste av «kule» ord som brukes blant barn (Graves, 2006, pp. 130–131).

Elever bør «bades»²² (*immerse*) i ord gjennom situasjoner der rike, presise, interessante og oppfinnsomme ord blir brukt (Graves, 2006, pp. 127–128). Dette kan gjøres gjennom god barnelitteratur. Læreren må gjøre barna bevisste på dyktig og kreativ bruk i tekster. Eksempler

²⁰ Ordjeger: opprinnelig eng. word hunter fra opplegg til Scott et al. (1996) i Graves (2006, p. 121).

²¹ Lesenteret har utviklet konkrete rollekort som beskriver de ulike rollene i en lesesirkel (Lesenteret.no). Disse kan tilpasses etter alder. Ordkunstner er et av rollekortene.

²² Jf. Høigård (2006) som bruker termen å bade barn i ord om det å utsette barn for mange ord.

på slik bruk kan henges opp, og barna bør ofte gjøres oppmerksomme på dem. De bør også oppmuntres til å bruke dem i skriftlig arbeid (Graves, 2006, pp. 127–128). Blant andre forfattere (f.eks. Green, 2003), foreslår Blachowicz og Fisher (2006, p. 7) at klassen kan ha en «ordvegg». På denne kan elevene henge opp nye og interessante ord som de støter på etter å ha forklart dem for klassen. Et konkurranseelement kan også innføres gjennom å dele klassen i lag og gi poeng for ordene (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 7), jf. «Word Wizard» som jeg presenterer under metoder.

Ordlek (*word play*) er en leken og motiverende tilnærming til å få barna ordbevisste (Blachowicz & Fisher, 2012, pp. 190, 206). Dette er en viktig del av et ordrikt klassemiljø. Ordlek får barna til å reflektere metakognitivt på ord, deler av ord og kontekst. Her må barna være aktive i læreprosessen og gis muligheter for sosial konstruksjon av mening. Videre utvikler ordlek ordbetydninger og hvordan ord er beslektet gjennom trening og repetisjon. Ordlek fører til tilfeldig ordlæring, ordbevissthet og interesse. Dette er spesielt viktig for å stimulere og motivere elever med lesevaner. Erfaringen til Blachowicz og Fisher er at disse elevene stort sett ikke har hatt erfaringer med ordlek i skolen eller hjemmet. Forfatterne anser spill og ordlek som verdifulle aktiviteter i leksjonene, og en effektiv måte å oppmuntre skole-hjem samarbeid (Blachowicz & Fisher, 2012, pp. 190, 206). Jeg beskriver et utvalg av ordleker under presentasjon av metoder.

For å oppsummere prinsippet om å fremme ordbevissthet er at det er en viktig og motiverende del av effektiv vokabularundervisning. Læreren må modellere entusiasme for finurlige ord, og bør selv være en dyktig språkbruker. Elevene bør omgis et ordrikt miljø der ord og lek med ord får fokus gjennom både tilfeldig og planlagt læring. Det er mange forslag til ordlek og bevisstgjøring av ord. Det er dette vi nå skal se nærmere på under metoder for vokabularundervisning.

4.3 Metoder for vokabularundervisning

Vi begynte dette kapitlet med å se på vokabularundervisning generelt, elevforutsetninger og ordvalg. Deretter så vi på de tre viktige karakteristika ved effektiv vokabularundervisning: flere eksponeringer, informasjonsbredde og aktive elever. Og ut fra dem tok vi for oss forskernes grunnregler for å få til effektiv vokabularundervisning: flereeksponering, undervisningsbredde, aktive elever, øvrige didaktiske hensyn og fremming av ordbevissthet. Nå skal vi se på metoder, det vil si systematiske fremgangsmåter, som brukes i vokabularundervisningen. Jeg tenker på dem som konkrete arbeidsmetoder for å realisere prinsippene for effektiv vokabularundervisning. Metodene gir oss en vei mot et mål.

4.3.1 Mål for undervisningen

Det ultimate målet for vokabularundervisningen er at elevene skal tilegne seg vokabular, bedre språkforståelsen, og leseforståelsen, som igjen til syvende og sist gir økt leseferdighet. Det vil igjen fremme akademisk suksess. I undervisningen må læreren ha tenkt over hvor mange ord som skal presenteres om gangen, om betydning eller form skal presenteres først, om det skal brukes en form for illustrasjon (som realia, visuelle hjelpemidler, miming), eller verbal presentasjon (situasjoner, setninger, synonymer eller definisjoner), oversettelse ved L2-ord, hvordan presentere den muntlige formen og om elevene skal repetere høyt, når man skal presentere den skriftlige formen og hvordan og hvorvidt elevene skal være aktive i presentasjonen gjennom fremkalling og personliggjøring (Thornbury, 2002, p. 92).

En annen viktig del av lærerens oppgave i vokabularundervisning er å *motivere elevene* til vokabularlæring og *gi dem strategier for hvordan* de kan lære seg ord (Thornbury, 2002, pp. 144–145). Strategier er fremgangsmåter for å nå et mål og fører til mer effektiv læring. Disse er viktige, fordi elevenes tid på skolen er begrenset, og dermed ønsker vi å gjøre dem i stand til selvstendig læring. Studier har vist at effektive elever bruker bestemte strategier. Thornbury (2002, pp. 144–145) oppsummerer hva effektive elever gjør. De legger merke til form, ordets bestanddeler, stavelse, uttale og trykk/betoning (*stress*). De legger merke til betydning, synonymer, antonymer, konnotasjoner, stil og assosiasjoner. De er også gode gjettere, de utarbeider betydninger av ukjente ord ut fra form og ledetråder i konteksten (*contextual clues*). Videre tar de risikoer og er ikke redde for å gjøre feil, gjør mest ut av begrensede midler, tar i bruk mestringsstrategier når de ikke finner riktige ord. Og de vet hvordan de skal organisere læringen, for eksempel gjennom en systematisk liste over nye ord og betydninger, flittig og god bruk av ordbøker og andre hjelpemidler, bruk av memoreringsteknikker, og beregning av tid til repetisjon og øvelse (Thornbury, 2002, pp. 144–145).

Målet er at elevene gjør dette automatisk, som et ledd i metakognisjon som forståelsesovervåking (*self-monitoring*), og lærelyst. Gode vaner må likevel modelleres og læres. På lavere trinn bør det spesielt fokuseres på dette fordi de gode vanene ikke nødvendigvis er selvsagte for elevene, og rutiner må etableres. Etter hvert kan selvstendige (*self-directed*) elever utføre dette selv. For å gi elevene arbeidsredskaper for å jobbe med å finne ordbetydninger og bearbeide dem, har det blitt utviklet mange metoder og undervisningsprogrammer. Det er ulike måter å klassifisere metodene på. Litteraturen har gjort dette på ulike måter. Det som synes å være de to overordnede undervisningsmetodene, hvis man tenker hierarkisk, er *eksplisitt* og *implisitt* undervisning. Om undervisningen skal være eksplisitt eller implisitt er en av de store

diskusjonene i litteraturen (for eksempel Neuman, 2011). La oss se på hva disse metodene innebærer.

4.3.2 Eksplisitt undervisning

Eksplisitt undervisning (*explicit* eller *direct instruction*) legger vekt på strategier for direkte å undervise vokabular (Neuman, 2011, p. 360). Elevene gis definisjoner og andre kjennetegn av ordene som skal læres (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 241). De gis ofte fullstendige beskrivelser av fremgangsmåten for å kunne bestemme betydninger av ord, gjennom for eksempel modellering, eller så gis elevene eksterne stikkord for å knytte ordene til betydningen. Et typisk eksempel av denne teknikken er førundervisningen (*pre-teaching*) av vokabular før lesingen av et tekstutdrag (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 241). Undervisningen kan inneholde detaljerte definisjoner og eksempler som gis før, under og etter en lesestund (*storybook reading*), eller en oppfølgingssamtale eller diskusjon om ordene i fortellingen (Neuman, 2011, p. 360). Andre vanlige metoder for eksplisitt undervisning er å analysere ordrøtter eller affikser, det vil si orddeler føyet til en rot eller stamme, som fører til en avledning eller bøyning av rotordet (Iversen et al., 2011, p. 86).

4.3.3 Implisitt undervisning

Implisitt undervisning (*implicit instruction* eller *indirect instruction*) handler om å undervise ord innen konteksten av en aktivitet (Neuman, 2011, p. 360). Elevene blir eksponert for ord eller gitt anledning til å lese mye (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 241). Det antas at elevene vil trekke slutninger (*infer*) av definisjoner de ikke har fra før. En form for implisitt undervisning, er *wide reading* som metode for å øke vokabularet (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 241). Et eksempel knyttet til lesestund, vil da være å lese fortellingen uten planlagte stopp eller bevisst undervisning av ords betydninger (Neuman, 2011, p. 360).

4.3.4 Eksplisitt versus implisitt undervisning

National Reading Panel (2000, p. 248) fant i sin analyse at forskning tydelig indikerer at vokabular øker gjennom undervisning, undervisning av mange ulike typer. Vokabular bør bli undervist *både* eksplisitt og implisitt ifølge analysen. Vokabularundervisningen bør også inkorporeres i, det vil si være del av, leseundervisningen. Den nevnte analysen av forskning viste at eksplisitt undervisning er meget effektivt for vokabularlæring; det er behov for eksplisitt undervisning av vokabular brukt i en spesifikk tekst som leses som del av leksjonen. Det virker også som om et ord blir lært bedre jo flere forbindelser som lages i forhold til det. Eksempler på

dette er forbindelser til ordet i kontekster gjennom andre tekster eller muntlig språk (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 249).

Maulis og Neumans (2009) metaanalyse avslørte at *eksplisitt* undervisning forbedret vokabularlæringen signifikant bedre enn *implisitt* undervisning (Neuman, 2011, p. 361). Videre viste også deres analyse at en *kombinasjon* av eksplisitt og implisitt undervisning førte til høyere prestasjoner hos barna. Intervensjoner der den bevisst eksplisitte ordundervisningen ble etterfulgt av implisitt bruk av ordene i kontekst gjorde at barna lyktes bedre enn med hver av tilnærmingene for seg selv. Dette antyder at barn trenger undervisning i ord de skal lære seg, og at dette bør etterfølges av øvelse i meningsfulle kontekster. Å kombinere begge tilnærmingene vil ha gunstigere innflytelse på barnas ordlæring (Neuman, 2011, p. 360).

Selv om en kombinasjon av eksplisitt og implisitt undervisning er mest gunstig, er det et faktum at bare en liten del av vokabularet læres gjennom vokabularundervisning. Dermed må jo resten være implisitt læring gjennom for eksempel breddelesing eller selvstendig lesing. Det er ifølge National Reading Panel (2000) et teoretisk og empirisk faktum at ikke alt vokabular kan og må læres gjennom planlagt undervisning, vokabular kan også læres på tilfeldige og indirekte måter.

4.3.5 Isolert ordlæring eller ordlæring i kontekst

En annen diskusjon i litteraturen (Neuman, 2011), er om ordene bør læres isolert eller i kontekst. Det er påvist gode resultater for kontekstuell ordlæring, men også for nøkkelordmetoden (Stahl & Fairbanks, 1986), som er isolert ordlæring. Ifølge Carlisle & Katz (2005, p. 351) hersker det en del usikkerhet blant lærere om hva som er den beste måten å gå frem på for å utvikle vokabularet til elevene. De kategoriserer tilnærminger til vokabularundervisningen i to: å undervise i ordbetydninger isolert og å undervise ord i kontekst. Innen begge disse kategoriene fins det ulike undervisningsmetoder brukt både i skole og klinisk undervisning, med ulike grader av suksess (Carlisle & Katz, 2005, p. 351).

Ved **undervisning i isolerte ordbetydninger** blir vokabularundervisningen ikke gitt i konteksten av bredere leseaktiviteter (Carlisle & Katz, 2005, p. 353). Denne metoden er ikke uvanlig i skolen (Carlisle & Katz, 2005, p. 351). Ofte kan det være en forutbestemt mengde av ord. Hvordan læreren underviser her, avhenger av engasjement og metode. Læreren kan gi elevene en liste med ord som de skal slå opp i en ordbok og lære. Undervisningen kan også være i form av å gi elevene betydningene eller engasjere elevene i diskusjoner om ordbetydninger relatert til tekst. Elever lærer få ord gjennom isolert ordundervisning (Carlisle & Katz, 2005, p.

351). Ifølge Stahl og Fairbanks (1986) lærer elevene 10-12 ord i uka gjennom direkte undervisningsprogrammer, og kun 75% retineres. Fremdeles fører metoder innenfor denne fremgangsmåten til signifikante økninger i vokabularkunnskap (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986).

Læring av ord gjennom lesekontekst kombinerer vokabularundervisningen med akademiske leseerfaringer, som eventyrbøker, litteraturutdrag og innholdsfragtekster (Carlisle & Katz, 2005, p. 353). Effektive undervisningsmetoder tar i bruk både definisjon og kontekst som informasjonskilde (Carlisle & Katz, 2005, p. 353). Når elever lærer definisjonen av et ord, og så erfarer den i en setning eller et tekstutdrag (*passage*), får de se hvordan definisjonen belyser betydningen til ordet i kontekst. En annen fordel med undervisning i forbindelse med leseaktiviteter er at elevene kan knytte ord til deres bakgrunnskunnskap om emnet. For elever i skolealder er det mest effektivt å lære nye ord når de er aktivt involvert i meningsskaping. Det hjelper elevene å fokusere på utdragskonteksten og på relasjonene mellom begrep og ord i fagemnet. Å dele idéer og aktivere bakgrunnskunnskap er styrker i disse metodene, som også kan gjøre leseforståelse mulig for elever med lærevansker (Carlisle & Katz, 2005, p. 353).

4.3.6 Presentasjon av metoder

Innenfor innholdsfragene kan vokabularundervisningen forekomme i ulike situasjoner (Blachowicz & Fisher, 2010, pp. 94–117). Det kan være å undervise nye betydninger for kjente ord. «Strøm» knyttet til elektrisitet i naturfag har en annen betydning enn «strøm» i generelt bruk som å beskrive en bevegelse i vann eller av en folkemengde. Det kan også være å undervise nye ord for nye begrep, som «demokrati» i samfunnsfag. Tilslutt kan det være nye ord for kjente begrep. Dette forekommer ifølge Blachowicz og Fisher (2010, p. 116) sjelden i innholdsfragene, og jeg har ingen gode eksempler på disse. Derimot forekommer dette nettopp i forbindelse med Tier Two ordene, som er mer raffinerte utgaver av kjente begrep, eksempelvis «sublim» for «fullkommen».

Beck og McKeown (2007) i Neuman (2012:363) fant at det å bare presentere orddefinisijoner, selv rike, meningsfulle forklaringer og definisijoner, sannsynligvis ikke vil resultere i dyp eller varig ordkunnskap. Barn trenger *gjentatte* møter med et ord hvis målet er mer enn overflateforståelse og at ordene skal bli en permanent del av deres ordrepertoar. Ny vokabularintervensjon tyder på at *utvidet* undervisning er avgjørende for dyp ordkunnskap (Neuman, 2011, p. 363). Undervisningsaktiviteter laget for å integrere nytilegnede ord i elevens mentale leksikon kalles integreringsaktiviteter (Thornbury, 2002, p. 93/105). De innebærer læreprinsippene trening og forsterkning. Nøkkelprinsipper ved slike aktiviteter er ifølge Thornbury å foreta ordvalg med dem i etterkant, produktive så vel som reseptive oppgaver og

bruk av engasjerende aktiviteter som for eksempel lekeaktiviteter (*games*). Ordvalgsoppgaver går ut på å identifisere, velge, matche, sortere, rangere og klassifisere. Produktive oppgaver kan deles i oppgaver som krever fullføring av setninger eller tekster, eller å lage setninger eller tekst. Lekeaktiviteter blir ofte brukt for å rette oppmerksomheten mot de nylærte ordene gjennom gjenkalling via gjetting eller kategorisering (Thornbury, 2002, p. 105).

Ikke alle metoder egner seg like godt for alle aldersgrupper (Carlisle & Katz, 2005, p. 363). Undervisning som tar i bruk stille- eller selvstendig lesing, egner seg ikke for elever som ikke behersker å lese på egen hånd. Nøkkelord-metoden blir ansett som mindre effektiv for yngre enn eldre elever. Likevel kan mange av metodene, som semantisk kartlegging, semantisk trekkanalyse, kontekstanalyse og ordanalyse, modifiseres for bruk med yngre barn. Læreren kan lese en tekst høyt og da jobbe med barn for å lage et semantisk kart med bilder. Læreren kan også hjelpe barn med å tenke hvordan de kan få mening i ord ved å bruke kontekst og ordstruktur. Alle kan lære ord gjennom å bli lest for; å diskutere ord og begreper under og etter lærerens høytlesing er en god måte å fremme ordlæring på for elever i alle aldre (Carlisle & Katz, 2005, p. 363). Ifølge Høigård (2006, p. 209) er det først nærmere 6-årsalderen barn begynner å betrakte språket og snakke om det; de utvikler en metaspråklig bevissthet. Det er likevel bevist at barn i 4-årsalderen er i stand til å tenke på språk og vise bevissthet og forståelse for ordstruktur (Berko, 1958; Carlisle & Fleming, 2003; Rubin, 1988 i Carlisle & Katz, 2005, p. 363). Den morfologiske kunnskapen er ennå umoden, men mot 3.trinn har elevene større ferdigheter til å analysere ord. Denne metoden egner seg gjennom hele barneskolen (Carlisle & Katz, 2005, p. 363).

Jeg vil nå presentere konkrete metoder som ifølge litteraturen brukes i vokabularundervisning. Jeg har begrenset meg til et utvalg av metoder som egner seg for elever til og med 3.trinn. Det er viktig å bemerke at undervisningsformer gjerne kombinerer flere metoder. Jeg har forsøkt å kategorisere dem som eksplisitte eller implisitte metoder i en tabell (se vedlegg 3). Videre har jeg kategorisert dem som isolert ordlæring eller ordlæring i kontekst. Siden implisitt undervisning handler om å undervise ord innen konteksten av en aktivitet, tenker jeg at det er usannsynlig for en metode å være både implisitt og isolert. Jeg har ingen eksempler på dette, og har derfor utelukket denne kategorien i tabellen.

Det finnes ulike **lesemetoder** for undervisning av vokabular. Den maksimale vokabularlæringen kommer fra lesing av bøker (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 78). «Storybook reading» er den mest virkningsfulle kilden til nytt vokabular, inkludert de akademiske ordene verdsatt i skolediskursen. De fleste intervensjonene i barnehagen og på de laveste trinnene begynner med

storybook reading/lesestund, og gir forklaringer om ordbetydninger og ulike aktiviteter der barna får utforske og bruke ord (Beck, McKeown, & Kucan, 2013, p. 56). **Dialogisk lesing** er når den voksne og barnet samtaler underveis i lesingen, der innholdet i teksten relateres til barnet og barnets egne erfaringer og meninger. Barnet gis anledning til å navngi objekter i boka, og den voksne utvider barnets ytringer. Studier har ifølge Harris et al. (2011, p. 52) vist at denne metoden forbedrer ekspressive språkferdigheter hos barn.

Strukturerte samtaler bør gjøres i små grupper eller en-til-en (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 81). En-til-en samtaler mellom lærer og elev kan holdes til faste tider. Høytlesing der læreren leser høyt for hele klassen kan følges opp med små diskusjonsgrupper. Barnas vokabularvekst fremmes når barn er engasjert i samtaler med voksne. Små grupper gir også de beskjedne, tilbakeholdne barna og andrespråksbarn mulighet til å utøve sine språkferdigheter. Derimot vil de mest ekspressive barna dominere diskusjonene i større grupper. Temabaserte eller innholdsfasbaserte diskusjoner åpner for bruk av ny terminologi (fagspråk). Små grupper gir også et bedre grunnlag for å vurdere hvilke barn som har fått et eierforhold til, internalisert målordene (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 81). En mer utførlig versjon er **litteraturdiskusjonsgrupper** der elevgruppene får tildelt ulike roller innbyrdes i forhold til diskusjon av teksten. En av rollene er å fokusere på vokabular. Dette går jeg mer inn på under drama som undervisningsmetode.

Text Talk er et program utviklet av Beck og McKeown (2001) (Beck et al., 2013, p. 70). Det er en utveksling med yngre barn/elever som tilnærming til høytlesing /lesestunder (*read-alouds*) laget for å fremme forståelse og språkutvikling (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 81). Læreren leser høyt, og stiller deretter åpne spørsmål i forhold til teksten som oppmuntrer barna til å forklare, utdype og formulere egne spørsmål rundt teksten. Sekvensen i Text Talk er 1) å lese fortellingen, 2) presentere ordet slik det er brukt i konteksten, 3) få barna til å si ordet, 4) gi dem en elev-vennlig forklaring av ordet, 5) presentere ulike eksempler der ordet brukes i andre kontekster enn i fortellingen, 6) bruke aktiviteter som får barna til å samhandle med ordet og til slutt 7) få barna til å si ordet igjen. Vanligvis tar denne undervisningen utgangspunkt i 3-4 ord fra teksten. Dette er selve ordintroduksjonen. Videre kreves ifølge Beck et al. (2013, p. 77) en fullstendig forståelse av nye ord trening og forsterkning, gjennom å tenke på ordet og bruke det over tid. Dette er basert på forskning, og gjelder for så vel unge som eldre barn. Ord læres gjennom å bygge og styrke mange forbindelser til det nye ordet. Oppfølgingsundervisningen gjøres over 2-3 dager á 10-15 minutter. Oppfølgingen innebærer en gjennomgang av betydningen via spørsmål, eksempelvis: Vil «skjør» bety noe lite og lett knust eller noe stort og tungt? Hva ville være mest «skjørt»: en vannkanne laget av glass eller en vannkanne laget av

plastikk? (Beck et al., 2013, p. 78). Deretter gir læreren situasjoner og flere eksempler.

Diskusjon av nye ord i mulige setninger er en forsterkningsteknikk og ment å virke motiverende fordi elevene må avgjøre om en setning er mulig eller ikke. Her kan læreren bruke humor og tøys med ord også (Blachowicz & Fisher, 2010, pp. 94, 103–104). Læreren sier så setninger høyt der det mangler et ord i hver setning. Elevene skal finne det manglende ordet i en setning, der et av de 3-4 nye ordene passer inn, og si det høyt. Ordassosiasjoner gjøres ved at læreren sier et ord, så skal barna fortelle hvilket av de 3-4 nye ordene det får dem til å tenke på, og samtale rundt hvorfor de tenkte slik. Læreren gir så noen setninger som mangler slutten, der barna skal fullføre setningen. Et eksempel er: «vasen var så skjør at.....» (Beck et al., 2013, p. 79). Læreren sier noen utsagn som er sanne og usanne, der barna skal si «sant» eller «usant» i plenum i etterkant av hvert utsagn. Tilslutt har læreren en siste gjennomgang, eksempelvis ved å spørre: hva er ordet som betyr lite og lettknust? («skjør/skjørt») (Beck et al., 2013, p. 80).

Tidlig veiledet lesing, som *Picture Walk* er basert på Marie Clay (1991; i K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 82) sine beskrivelser for effektiv introduksjon av bøker for nye lesere. Dette kan gjøres med bøker man leser for barn eller som de skal lese selv, da med tanke på begynnende lesere som fremdeles støtter seg mye på illustrasjonene. Da blir *Picture Walk* en introduksjon til veiledet lesing. Læreren går gjennom boka side for side sammen med barna. Læreren spør barna hva de tror skjer på bildet for å få barna til å forutsi teksten. Bildene brukes for å utløse en diskusjon om hva boka handler om. Metoden er fleksibel, tilpasset elevresponsene og utfordringer i teksten, og dermed er det ingen faste prosedyrer. Retningslinjene som gis er å samtale rundt teksten, samtale aktiviserer elevenes bakgrunnskunnskap og erfaringer knyttet til teksten. Læreren gir et overblikk av plottet, temaet eller viktige idéer. Læreren gjør elevene oppmerksomme på tekst og språkstruktur og bruker bokas språkstruktur og vokabular i samtalen om boka. Læreren kan også gjøre barna oppmerksomme på grafem-fonem korrespondansen et eller to steder i teksten. Hvor omfattende introduksjonen skal være, avhenger av tekstens kompleksitet. Bestemte ord forklares før lesingen. Etter lesingen, kan læreren og elevene bruke de nye ordene i diskusjon eller skriveaktiviteter (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 82–83).

Shared reading ble funnet opp av Holdaway (1979), og kalles også «shared book experience» (Gill, 2006, p. 193). Dette er en undervisningsmåte for å gjenskape en-til-en erfaringen barn får når foreldre leser for dem. Samme bildebok brukes i flere seanser, for å belyse ulike sider ved lesingen. Shared reading er en barnehageundervisningsstrategi der læreren involverer en gruppe små barn i lesingen av en spesielt stor (billed)bok for å gi dem en innføring i aspekter ved begynnende literacy som print conventions og ordkonseptet, og utvikle lesestrategier som

avkodning eller bruk av prediction (T. L. Harris & Hodges, 1995, p. 233). Shared reading anbefales spesielt for andrespråkselever og barn med lesevansker.

Wide reading (breddelesing) er å lytte til eller lese tekster med eller uten forhåndsforklaring av målordene (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 257). Denne metoden brukes for å fremme breddekunnskap, og er ifølge Blachowicz og Fischer en avgjørende faktor for vokabularvekst (Blachowicz & Fisher, 2010, p. 30). **Narrow reading** er motsetningen; det er å lese flere tekster om samme emne for å få en bedre dybdekunnskap. Gjennom metoden med å **utlede ordbetydninger**, undervises elevene i ulike strategier for å utlede betydningen av et ukjent ord (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 257). Eksempler på dette er kontekstanalyse og morfemisk analyse. **Kontekstanalyse** vil si å bruke stikkord i tekstavsnitt for å trekke slutninger om betydningen av målord (Baumann et al., 2012, p. 143). I undervisningen må elevene forklares at forfatterne gir leserne ulike ledetråder til betydningen av lavfrekvente eller vanskelige ord. Dette er ofte i form av synonymer. Videre må læreren vise eksempler og modellere bruken av ledetråder i konteksten. Deretter må undervisningen legge opp til veiledet og selvstendig øvelse i bruken av ledetråder i kontekst i korte tekster med tydelige ledetråder, og så vanlige, utvidede tekster med ledetråder i ulik intensitet (Baumann et al., 2012, p. 143). Ordene og definisjonene kan gjerne gjennomgås i etterkant (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 257). **Morfemisk analyse eller strukturanalyse** går ut på å finne ords betydning gjennom å undersøke meningsfulle orddeler (morfem). Et morfem er språkets minste betydningsbærende enhet (Iversen et al., 2011, p. 63). Eksempler på morfemer er rotord, prefikser og suffikser (Baumann et al., 2012, pp. 143–144). Undervisningen involverer å lære elever å dele ord i røtter og affikser, tilegne seg betydningen til røttene og affiksene og sette sammen de meningsfulle delene igjen for å hente ut ordbetydningene (Baumann et al., 2012, pp. 143–144).

Jeg vil nå ta for meg metoder for **å lære barn å klassifisere**. Når elever utforsker et nytt ord for et nytt begrep, vil de bli mer og mer klar over hva som er forskjellen mellom ulike ord (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 89). Noen strategier fokuserer på skillene mellom ord. Etter hvert som kunnskapen om ordet øker, vil elevene ikke bare se skillene, men også at mange ord er forbundet. Kartleggingsstrategier henvender seg til forbindelsene mellom ord (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 89). Å klassifisere eller sortere i kategorier er en grunnleggende kognitiv prosess ved tilegning av kunnskap (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 83–84). Stahl (2008) har gjennomført en studie av elever på 2.trinn som viste problemer nye lesere hadde da de skulle kategorisere vokabular funnet i en enkel informativ tekst. Derfor anbefaler forfatterne at det undervises eksplisitt tidlig i dette.

Barn kan lære å klassifisere tidlig gjennom **sortering**, allerede i barnehagen. Det kan gjøres så enkelt som å ha en samling gjenstander eller dyr med like attributter, men det er én i samlinga som ikke har disse, og så kan man spørre barna hvilken som ikke passer inn her. Det fører til at barna blir tvunget til å tenke på begrep som har med attributter å gjøre. Barna kommer med forslag og læreren ber dem begrunne forslagene. Sorteringsøvelser er noe mer utfordrende. Disse kan for eksempel gjøres med en flanellograf (flanelltavle), magnetavle eller figurer. Det defineres to områder som elevene må sortere bildene eller figurene i, for eksempel bondegårdsdyr versus dyrehagedyr eller stuegjenstander versus kjøkkengjenstander. Aktiviteten gir også mulighet til å introdusere ord som raffinerer og ytterligere spesifiserer etablert kunnskap, for eksempel lenestol og kurvstol istedenfor bare stol. Under sorteringen er det viktig å få barna til å sette navn på gjenstandene og forklare hvordan de har tenkt sorteringen.

Forfatterne anbefaler å unngå selvstendige sorteringsaktiviteter mest mulig, fordi barna da ikke får bruke ekspressivt språk for å forklare sorteringen (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 83–84).

Venn-diagrammer kan brukes for å vise barna at noen gjenstander kan høre til under flere kategorier (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012). Et venn-diagram består vanligvis av to delvis overlappende sirkler. Området der sirklene overlapper, skjæringsfeltet, er felles. For å bruke Stahl og Stahls eksempel kan man for eksempel merke en av sirklene for kategorien av dyr som flyr, og den andre for kategorien dyr med pels. Inni sirklene skrives ulike dyreeksampler for hver av kategoriene, gjerne dyr utover dem elevene allerede er kjent med. I skjæringsfeltet vil læreren kunne skrive flaggermus, som er et dyr med pels som flyr (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 84).

Semantiske teknikker brukes for å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap, og for å utvikle en bedre forståelse av de underliggende begrepene ordene representerer (Vadasy & Nelson, 2012, p. 104). Disse tilnærmingene brukes for å utvikle dybdekunnskap i ord og begrep, og er spesielt nyttige i undervisning av ord og begrep som omfatter abstrakte og komplekse idéer, som innholdsord. Semantisk kartlegging og semantisk trekkanalyse er de mest utbredte tilnærmingene (Vadasy & Nelson, 2012, p. 106). Å lage **semantiske kart** (*semantic mapping*) er en aktivitet som utvider barnas klassifiseringsevner (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 84–85). Det er en interaktiv undervisning for å undervise ord som del av en leseaktivitet (Carlisle & Katz, 2005, p. 353). Tanken bak dette er at kunnskap organiseres hierarkisk og ved å lære barnet å forbinde bakgrunnskunnskapen med ny informasjon (vokabular og begrep) som det støter på i teksten, vil barnet lære og lagre de nye begrepene (Carlisle & Katz, 2005, p. 353). Disse har lenge blitt brukt i vokabularundervisningen, og da spesielt i forbindelse med innholdsord (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 84–85). Denne metoden kan enkelt tilpasses yngre, også før de kan lese. Generelt består metoden av fire deler: brainstorming (idédugnad), kartlegging, lesing og fullføring av

kartet. Først kaster læreren og klassen frem impulsive idéer relatert til temaet. Læreren klargjør om nødvendig ord som nevnes. Ordene skrives eller tegnes på tavla. Ordene kan tegnes inn i et kart. Barna må foreslå tre eller fire kategorier som beskriver ordene på tavla. Disse blir organisert i et kart. Deretter leser læreren og elevene en bok eller tekst om temaet. For yngre barn leser læreren teksten. Istedenfor lesing, kan observasjon brukes, for eksempel i naturen. Etter lesingen eller observasjonen diskuterer læreren og elevene i plenum hva de har lært. Kategorier kan endres, justeres eller tilføyes for å vise den nye kunnskapen. Forfatterne advarer mot isolert bruk av semantisk kartlegging, og sier at metoden bør forbindes med en bok eller tekst, observasjon eller som en fortsettende del av en større undervisning. Det kan for eksempel være en fin måte å summere opp informasjon fra en tekst på (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, pp. 84–85).

Semantisk trekk-analyse (semantic feature analysis) hjelper elevene å bestemme hvilke trekk som *skiller* ord (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 82, 90–91). På 1.trinn kan dette for eksempel brukes til å skille ulike dyr. Elevene setter opp ulike dyr, for eksempel de kjæledyrene elevene i klassen har, i et system. Diverse trekk, eller karakteristika, som pels, hale, fjær og gjeller settes opp. Symbolet «+» angir at dyret har dette trekket, mens «-» betyr at dyret ikke har dette. Slik lærer elevene å skille mellom ulike dyrs trekk (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 82, 90–91).

Det fins også ulike **ressurser** som kan brukes i vokabularundervisningen. **Ordbøker** er et viktig verktøy for ordlæring. Elever forstår ikke automatisk hvordan de brukes og hvordan mest effektivt hente informasjon fra dem. De trenger derfor veiledning i å bruke dette verktøyet (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 8). Det er fem steg for å bruke en ordbok effektivt: 1) å vite når en skal bruke ordboka (å vite at du ikke vet hva ordet betyr), 2) å vite hvordan finne et ord, 3) å vite delene av ordboksinnføringen (*entry*), 4) å velge mellom flere betydninger og 5) å bruke betydningen (Blachowicz & Fisher, 2006, p. 111).

Framer-modellen er laget av Dorothy Frayer og kolleger (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 82, 89–90). Det er en omstendelig måte å lære nye ord på. Den kan være tidkrevende, og anbefales derfor bare for sentrale begreper i undervisningen eller læreplanen (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 82, 89–90). Det nye ordet skrives i midten. I de andre fire feltene skrives henholdsvis definisjonen, fakta og karakteristika, eksempler og ikke-eksempler.

I metoder med bruk av **multimedia**, undervises vokabular utover teksten ved å inkludere andre media som grafiske representasjoner eller hypertekst (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 230). Semantisk kartlegging og grafiske representasjoner av ordegenskaper faller under disse

metodene. Hypertekst er en nyere utvikling, det er en elektronisk tekst som inneholder koblinger til andre tekster (T. L. Harris & Hodges, 1995, p. 110). Metoder med hypertekst søker å øke vokabularlæring gjennom å gå utover et vanlig tekstformat (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 242).

Dataassistert undervisning og dataprogram har blitt utviklet for å øke vokabularundervisningstiden uten å kreve mer tid av lærerne, ifølge Johnson, Gersten og Carnine (1987) (Carlisle & Katz, 2005, p. 352). Andre fordeler er muligheten for å tilpasse innholdet individuelt i forhold til vanskelighetsgrad og progresjon, gi umiddelbar tilbakemelding til elevene og å gi en rikdom av muligheter for repetisjon og øvelse. Et eksempel på dette er det finske dataprogrammet «Graphogame» (Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2011) som Lesesenteret holder på å tilpasse norske forhold (På sporet). I dataassistert undervisning brukes vanligvis drilløvelser i vokabular. Ved å bruke en slik metode, må læreren vurdere trekk ved undervisningen som fører til signifikant økt ordkunnskap. Læreren kan velge hvilke ord som skal læres og antall. Selv om elevene jobber selvstendig, kan det være behov for at læreren overvåker mengden og type øvelse/praksis. Johnson et al. (1987) i Carlisle og Katz (2005, p. 352) fant at ekstra evaluering førte til hurtigere gjenkalling og bedre overføring til forståelsen i gjennomgangen (*passage comprehension*). Noen dataassisterte undervisningsprogrammer frembringer tale-output. Elevene leser og hører et ord simultant. Dette har vist seg å være effektivt for å fremme ordlæring hos «middle school» elever (dvs. 11-13 år gamle) med lærevansker ifølge Herbert og Murdock (1994) i Carlisle & Katz (2005:353). De få studiene National Reading Panel (2000) har gjennomgått antyder at datateknologi i lesing kan være en effektiv vei til vokabularøkning. Bruk av datamaskin *motiverer* og gir erfaring med teknologi (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196, 215). Det er også mange kommersielle programmer tilgjengelig for ordlek; programmer som lag-et-kryssord, semantisk kartlegging, ordbøker, ordclustering er eksempler. I tillegg fins det datamaskinversjoner av kommersielle ordbrettspill og undervisningsprogrammer som er noe mindre lekbetont. Elevene kan også bruke datamaskiner til å lage tekst (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196, 215).

Ved bruk av **assosiasjonsmetoder**, oppmuntres elevene til å lage assosiasjoner, altså forbindelser, mellom hva de vet fra før (bakgrunnskunnskap) og nye ord de møter. Assosiasjonene kan være semantiske eller kontekstuelle. De kan også være basert på bildefremstilling (*imagery*) elevene fremkaller når de lærer ordene (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 242).

Mnemoteknikker er teknikker for å huske, memorere ord (Thornbury, 2002, p. 145). Dette er grep for å hjelpe å gjenkalle, ord lagret i minnet som ikke gjenkalles automatisk ennå (Thornbury, 2002, p. 25). Dette er en assosiasjonsmetode for å lage en mental link mellom ord og betydning (Vadasy & Nelson, 2012, p. 116). De beste mnemoteknikkene har et visuelt element og er selvlaget av eleven (Thornbury, 2002, p. 145). Eksempler på mnemoteknikker er pugging av vokabular, flash cards, repetisjon og prøver i gjenkalling (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 259). Nøkkelord-metoden er den mest velkjente mnemoteknikken (Thornbury, 2002, p. 145). Metoden linker/knytter et lydsignal/akustisk stikkord til en bildepresentasjon assosiert med ordets betydning. Assosiasjonene trenger ikke være logisk, og det kan nettopp være det uvanlige som gjør det lett å huske. Nøkkelordet er lydnært målordet (Carlisle & Katz, 2005, p. 352).

Nøkkelordmetoden støtter informasjonsgjenkalling, og blir sett på som spesielt gunstig for elever med lærevansker ettersom det er sannsynlig at de har vansker med å sende informasjon til hukommelsen (Scruggs & Mastropieri, 1990 i Carlisle & Katz, 2005, p. 351). Derimot sier Carlisle og Katz at den blir vurdert som mindre effektiv overfor yngre barn enn eldre barn (Carlisle & Katz, 2005, p. 363), uten å gå nærmere inn på aldersgrupper. Derfor har jeg valgt likevel å presentere denne metoden, fordi nøkkelordmetoden, også kalt mnemotekniske (hukommelsesstøttende) strategier, ifølge forfatterne er rådende i litteratur om lærevansker og har vist seg å være effektiv ved å fremme ordgjenkallingsforståelse hos disse elevene (Carlisle & Katz, 2005, p. 352). NRP (2000) fant at nøkkelord-metoden gagnet ordgjenkalling, og Stahl & Fairbanks (1986) fant at den hadde positive effekter både for gjenkalling av definisjon og kontekstuell vokabularkunnskap (S. A. Stahl & Fairbanks, 1986, pp. 97–99).

Ord3F er et ordlæringsprogram fra Lesesenteret som kan tilpasses alle trinn (Engen & Helgevold, 2012, pp. 49–50). Jeg har valgt å ta dette med fordi det er et norsk funn. De tre f-ene refererer til forventning, form og forklaring, programmets tre punkter. Forventning dreier seg om hva ordet kan bety ut fra sammenheng. Form dreier seg om ordets form, morfemer. Til slutt vektlegges ordets forklaring og bruk gjennom bruk av ordliste, synonymer, antonymer, assosiasjoner og produksjon av egne setninger (Engen & Helgevold, 2012, pp. 49–50). Dette minner om et nederlandsk ordlæringsprinsipp kalt «**De drie uitjes**», som er i tre steg: definere (*uitleggen*), konkretisere (*uitbeelden*) og utviding (*uitbreiden*) som hva begrepet er, referansen kan brukes til og relaterte ord. Verhallen og Verhallen (1994) har systematisert vokabularundervisningen som «**De viertakt**» (fire-takten) (van Hartingsveldt & Verhallen, 2006, p. 13). De fire prinsippene er «*voorbewerken*» (forbehandle), «*semantiseren*» (semantisere), «*consolideren*» (styrke) og «*controleren*» (vurdere). Forbehandle går ut på å skape interesse og å

aktivisere bakgrunnskunnskap ved å knytte til tidligere kunnskap. Til semantisering brukes «de drie uitjes». Å styrke gjøres gjennom bearbeiding som øvelser, knytte nettverk og ordleker.

Undervisning i avkoding er en kapasitetsmetode. Kapasitetsmetoder handler om å frigjøre kognitiv kapasitet. Formålet er her å automatisere andre leseaktiviteter slik at ekstra kapasitet frigjøres til vokabularlæring. Elevene kan dermed konsentrere seg om ordbetydning, fremfor ordenes ortografiske eller muntlige form (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 242). Dette er spesielt nyttig for elever med spesifikke lesevansker, fordi deres svake leseferdigheter hindrer dem i å lære ord gjennom leseaktiviteter så vel som tilgangen til informasjonen i teksten (Carlisle & Katz, 2005, p. 364).

Til slutt vil jeg presentere ulike metoder for **å fremme ordbevisshet** hos elevene.

Høyfrekvensord skrives ofte på **ordvegger** (*word walls*) på de laveste trinnene (*primary grades*) (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 86). Innholdsord kan også settes på ordvegger på disse trinnene. Innholdsord blir gjerne føyet til under møter når elevene blir lest høyt for (*read-alouds*) eller under felles lesing (*shared reading*). Ordveggene med innholdsord er et hjelpemiddel til at elevene skal bruke ordene muntlig og skriftlig, og er også en påminnelse for læreren om å bruke ordene i undervisningen. Flereksponeringer av ord er nødvendig for at elevene skal få et eierforhold til ordene de støter på, og ordveggen kan legge til rette for bruk og eierforhold (K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 86). **Word Wizard** er laget av Beck, Perfetti og McKeown (1982; i K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 86). Målord og elevnavnene settes for eksempel opp på en plakat, og elevene får poeng for å rapportere om bruk av situasjoner der de så, hørte eller brukte målordene utenom undervisningen. Eleven med flest poeng etter en fastsatt periode, får tittelen «Word Wizard» (Beck et al., 2013, p. 16; K. A. D. Stahl & Stahl, 2012, p. 86), tilsvarende «ordmester» på norsk.

Ordleker er motiverende og en viktig del av et ordrikt klassemiljø (Blachowicz & Fisher, 2012, pp. 190–191). De krever at elevene reflekterer over ord, orddele og kontekst på et metakognitivt nivå, oppmuntrer til aktivt engasjement med diskusjoner og fremhever forbindelser gjennom øvelser (Blachowicz & Fisher, 2012). Under ordleker er det mange lystbetonte aktiviteter vi kan gjøre med elevene. Det fins **humorbøker** om ord som kan stimulere ordbevissheten (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 197–199). Bøkene leker med ord, for eksempel der ord i overført betydning fremstilles bokstavelig. Andre bøker leker med homofoner, det vil si ord som lyder likt, men har ulik betydning (Jackson & Zé Amvela, 2007, p. 243). Et eksempel er «The King Who Rained» av Fred Gwynne, der homofonene er «rained» og «reigned», der sistnevnte

betyr å herske og er det riktige ordet for situasjonen. Gjennom slike bøker kan vi få elevene til å bruke tolkning for å se på ulike ordsjangere. **Gåte-, vitse- og ordspillbøker** bør også være tilgjengelige i klasserommet. Dem kan vi bruke for å fremheve konnotasjon, denotasjon og flere betydninger ved ord. Konnotasjoner er affektive undertoner ved ordbetydninger, det vil si følelser knyttet til dem (Jackson & Zé Amvela, 2007, p. 242). Det er altså hvilke forestillinger et ord framkaller, bibetydninger ved ordet (Universitetet i Oslo, 2013). Denotasjon er nøytralt, det er ordbetydningen i forhold til det konkrete det refererer til i virkeligheten (Jackson & Zé Amvela, 2007, p. 242). Det å lage egne gåter, vitser og ordspill er en måte å stimulere utforskning av ord på og skape interesse og fleksibilitet i ordlæring. Det fins enkle oppskrifter for hvordan man kan lage disse. Bøker om ord kan også brukes for å gjøre elevene nysgjerrige på ulike typer ord. Synonymer, antonymer, lignelser og metaforer er ofte undersøkt i skolen. Men vi kan også undersøke akronymer (forkortelser), låneord, slang og andre kreative ordkategorier (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196–202).

Spill med ord tilrettelegger for motiverende måter å trene på nye ord og utvikler selvstendighet (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196, 202–209). Disse spillene kan lages av læreren eller elevene ut fra læreplanen. Kortspill går etter prinsippet om å danne par mellom to kort; et med ordet og et med et synonym, et antonym, en definisjon eller en setning der et ord er utelatt (*cloze sentence*). Man har en bunke på minst førti kort som stokkes, og hver spiller får sju kort. I løpet av turen kan spillerne trekke og forkaste et kort. Par legges ut på bordet. Vinneren er den første spilleren som klarer å danne par av alle kortene sine. Det finnes ulike varianter av et slik kortspill. Brettspill med kort som for eksempel bruker prinsippet å matche synonymer. Ordkortene legges i en bunke med forsiden ned, mens synonymkortene legges utover med forsiden opp. Spillerne triller terningen, trekker et ordkort og prøver å finne det riktige synonymet. Lykkes spilleren, får han eller hun flytte antall felt terningen angir. En vanskeligere versjon av spillet er å måtte bruke ordet i egne setninger. Memory med ordkort går ut på å huske og matche to og to kort som passer sammen. Dette kan gjøres etter definisjon, synonym, antonym og lignende. Bingo kan spilles ved at spillerne legger ut et 5 x 5 felt med ordkort. En plukker fra definisjonsbunken og leser opp en definisjon. Elevene markerer en match ved for eksempel å snu kortet. Første spiller som får en hel rekke loddrett, vannrett eller diagonalt, vinner. Det kan lages ulike blyant-og-papir-spill, der elevene tegner opp et rutenett. Hver loddrette rad merkes med en kategori, som ord, synonym, antonym og setningseksempel. Ordene gis, og elevene prøver å fylle ut flest mulige felt i løpet av en tidsbegrensning. Poengene telles opp. Spillerne får 5 poeng for ruter de har fylt ut som ingen andre har fylt ut, 2 poeng for ruter de har fylt ut der de har brukt andre ord enn andre, og 1 poeng for ruter de har fylt ut tilsvarende andre. Svar som ikke passer diskuteres og gir ingen poeng. Det fins også ulike gjetteleker.

Blachowicz og Fisher har tre forslag. «Hink Pink» er der elevene må komme på et rimpar som matcher et definisjonsuttrykk. Begge ordene i paret må ha likt antall stavelser. Den som lager uttrykket, starter med å si «hink pink» for en-stavellesord, «hinky pinky» for to-stavellesord og «hinkety pinkety» for tre-stavellesord. Et eksempel er: «Hink pink – en merkelig pappa». Svaret skal være «rar far». «20 spørsmål» er en gjettelek der en tenker på et ord fra et ordkort basert på læreplanen, og den eller de andre kan stille ja/nei-spørsmål for å finne ordet. Målet er å gjette ordet i løpet av tjue spørsmål (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196, 202–209). Eksempler på kommersielle spill som stimulerer ordlæring, er scrabble (junior), fantasi, boggle, word fight, bananagrams, (junior) alias, A-Å (junior) og kjøleskapspoesi (ordmagneter) (Spillskrinet, 2013).

Smekk (swat!) er kinestetisk moro med vokabular (Department of Education West Virginia, 2013). Her trenger man to fluesmekkere og en tavle eller annen hard overflate som ordene presenteres på. Klassen deles i to lag. En spiller fra hvert lag tar en fluesmekker og kommer frem med ryggen til tavla. Læreren skriver flere ord på tavla, og leser så opp en definisjon på et av ordene. Når læreren sier «smekk!», snur det to elevene seg og smekker det riktige ordet så fort som mulig. Hvis begge smekker samme ord, går poengene til den som var først.

Kryssord, ordsirkler og kryptering gjør trening moro og kan føre til en livslang hobby (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196, 213–214). Ordsirkler er en enkel kryssordversjon. De inneholder få ord og er enkle for elevene å lage for hverandre. Kryssord er mest kjent her. Det er viktig som lærer å ta seg tid til å modellere og forklare et kryssord slik at elevene slik at de får innsikt i hva det går ut på. Det er nyttig å ha ruteark tilgjengelig i klasserommet slik at elevene kan lage egne kryssord. Det er en fin måte å stimulere elevene til å tenke på ord og definisjoner. Kryptering er spennende for barn. Hemmelige koder til å avkode et ord, et uttrykk eller en setning krever bruk av kontekst og å trekke slutninger. Krypteringen kan også være omstokking av bokstaver (*jumbles*) (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196, 213–214).

Å bruke kunst til ordlek er en multisensorisk tilnærming til ordlæring (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 209–211). Det tilrettelegger for læring gjennom flere intelligenser, jf. Howard Gardners flerintelligensteori²³. Å bruke kunst til ordlek er en leken tilnærming for barn som ikke er språksterke med hensyn til ordlæring. Eksempler på å bruke kunst til ordlek er ordpersonifisering, oppslagstavle og tegnestripe. Ordpersonifisering vil si å fremkalle ordbetydning gjennom tegning; man kan for eksempel skrive «skjelve» med «skjelvende»

²³ Howard Gardner mener at mennesket har sju intelligenser i ulike individuelle styrker. Intelligensene brukes samtidig i ferdighetsutvikling og problemløsning. Samtlige intelligenser trenger stimuli, og Gardner oppfordrer undervisningen til å ta hensyn til dette (Gardner, 1993).

bokstaver. Oppslagstavle eller ordvegg med ord for dagen, uka eller måneden er en fin måte å visualisere ord/fremstille ord grafisk på. Tegnestriper er ofte basert på ordlek, og kan lages for å ha det gøy med ord, og de kan samles i et klassehefte (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 209–211).

Drama legger også til rette for læring gjennom flere intelligenser, og gir mange muligheter for å bruke ordene (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 196, 211–213). Synonymkjede er en type lek der drama brukes til å bygge et sett med relaterte ord, altså synonymkjeden. Klassen deles i lag og hvert lag får et bestemt ord som utgangspunkt, for eksempel «spasere». Hvert lag må komme på så mange synonymer som mulig for ordet og må dramatisere dem. Eksempler på synonymer her kan være «slentre», «rusle», «spankulere» og «passgang». Man kan bruke synonymordbok i leken eller supplere elevene med en liste av ord. Denne leken kan også føre til diskusjoner omkring konnotasjon og denotasjon og betydningsnyanser. Blachowicz og Fisher bruker situasjoner om dramatisering av ord i meningsfulle situasjoner eller kontekster for å klargjøre ordbetydning. Forbered en bunke kort med ord, betydning og et eksempel på en situasjon hvor ordet brukes og et spørsmål. Elevene deles inn i grupper og hver gruppe får et kort. Skuespillerne får fem minutter til å diskutere ordet og planlegge en sketsj. De kan bruke situasjonen gitt på kortet eller lage en egen situasjon. Når de fremfører sketsjen, skriver et gruppemedlem ordet på tavla og uttaler det. Sketsjen fremføres, og en av skuespillerne stiller publikum spørsmålet fra kortet, og sier betydningen av ordet. Læreren kan gi eventuelle tilbakemeldinger, og alle elevene noterer ned ordet, betydningen og en personlig kontekst. Blachowicz og Fisher (2006, pp. 55–56) foreslår også en annen gruppedramatisering. Gruppene får 3-5 ord som passer til sjangertrekk for eventyr. Med disse ordene skal gruppene lage et kort eventyr ut fra som de fremfører for hverandre. Læreren veileder under planleggingen. Hvert ord må brukes minst én gang og alle elever må snakke i løpet av fremføringen. Fremføringene diskuteres gjennom sammenligninger og kontraster. Mimelek (*charades*) kan gjøres med enkeltord eller uttrykk som skrives på ordkort (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 211–213). Klassen deles i lag. Et lagmedlem trekker et kort fra bunken og agerer hvert ord eller hver stavelse ved å bruke tegn. Tegn kan være at man holder opp antall fingre som tilsvarer stavelser. Ved å legge et antall fingre på armen, viser man hvilken stavelse man agerer. Man kan holde i øret før oppstart hvis man vil symbolisere at «det høres ut som». Hvis man agerer hele begrepet fremfor stavelsene, lager man en stor sirkel med hendene. En tidsstyrer fra det andre laget passer på tiden. Laget med lavest tidsforbruk etter en hel runde, vinner (Blachowicz & Fisher, 2006, pp. 211–213).

4.3.7 Oppsummering

Vi har sett at de to overordnede metodene er eksplisitt og implisitt undervisning. Videre bygger undervisningsmetoder på isolert ordlæring eller ordlæring i kontekst. Det kan være vanskelig å

sette klare skiller, og noen metoder kan være kombinasjoner av de ulike tilnærmingene. Jeg har til slutt gitt noen enkle eksempler på bruk av drama i form av miming og sketsj fra vokabularlitteraturen. Jeg ønsker å utforske drama som metode videre, fordi det synes å være flere interessante forskningsmuligheter her, som ikke er nevnt i vokabularlitteraturen.

4.4 Drama som undervisningsmetode

Being bitten by the drama bug is likely to produce a lasting – indeed life-long addiction
(Lederer, 1981, p. 37).

Under metodepresentasjonen for vokabularundervisning har jeg gitt et lite innblikk i hva drama som metode kan brukes til i vokabularundervisningen, slik litteratur om vokabularundervisningen presenterer det. Det var forslag jeg fant i vokabularlitteraturen. Her vil jeg derimot utforske drama som metode videre ut fra *dramapedagogisk litteratur*, for å undersøke flere og andre muligheter enn de som vokabularlitteraturen allerede har skissert.

Jeg har valgt å omtale drama som undervisningsmetode. Sæbø (1998, p. 44) er uenig i denne betegnelsen, og foretrekker å omtale den som *uttryksform*. Kritikken til Sæbø sikter til den rent mekaniske bruken av drama i undervisningen. Grunnen til at jeg likevel bruker betegnelsen «metode», er at jeg i denne oppgaven vil presentere og drøfte drama som metode for vokabularundervisning, fremfor de mer tradisjonelle metodene nevnt tidligere. Med «metode» menes her bruk av drama for å konkretisere, uttrykke, bearbeide og/eller utforske et tema eller faglig emne, slik at elevene gjør seg erfaringer med ord og begreper gjennom metoden. Samtidig som jeg tenker på metode i betydning av «arbeidsmåte», legger jeg også vekt på den estetiske dimensjonen ved metoden.

4.4.1 Hva menes med drama?

Hva menes egentlig med «drama»? Begrepet drama er gresk og betyr «noe som fremstilles», det vil si en *handling* (Morken, 2003, p. 17). Drama er en avledning av «dromena», et rituelt begrep som betyr en framstilt rituell handling. Dromena var knyttet til religiøse handlinger ved kultsteder i oldtiden og i urteateret. Det var mimetiske handlinger og mytiske fortellinger som inngikk som del av et rituale. Drama som litterær form er diktning der handlingen fremstilles i dialogform, beregnet på fremføring på scenen for publikum (Heggstad, 2003, p. 21; Morken, 2003, p. 17). Drama skiller seg fra «teater», som også er gresk og betyr skueplass (Heggstad, 2003, p. 21). Det er først når man knytter de to begrepene sammen, at drama blir å fremstille handlinger på en skueplass. Levendegjøringen eller spillet på scenen kalles da også drama

(Sæbø, 1998, p. 24). Fokuset i drama er på å *gjøre*, i kontrast til teaterets fokus på presentasjonen (Holden, 1981, p. 8). Dermed er det selve *prosessen* i drama som er i fokus, fremfor produktet ved teater.

Siden antikken og frem til moderne tid har drama blitt tillagt flere funksjoner. Ved siden av underholdning, har drama også en funksjon i undervisning, oppdragelse og terapi (Morken, 2003, p. 17; Platz-Waury, 1992, p. 50). I alle bruksområder er spillet og ageringen sentrale. Å agere er det å spille roller (Heggstad, 2003, p. 21). *Pedagogisk drama* har oppdragelse og undervisning som mål (Morken, 2003, p. 17). Arbeidsformen drama har røtter både i teaterets og pedagogikkens historie. Det didaktiske teateret i den greske oldtiden var gudstjeneste og hadde en *oppdragelsesfunksjon*. Pedagogisk drama hentet de dramatiske uttrykks- og virkemidlene herfra (Morken, 2003, pp. 17–18). Teaterets oppgave er å bruke teaterkunsten til å formidle dramatikk (skuespillets tekst) på en betydningsfull måte til publikum, mens dramafagets oppgave er å bruke teaterkunsten til å gjøre lærestoffet betydningsfullt for elevene (Sæbø, 1998, p. 25). Drama kan brukes om alle aktiviteter som involverer begrepet «å late som» (Holden, 1981, p. 8). Vi skal se videre på drama brukt i *undervisning*.

4.5 Drama som undervisningsmetode i historisk perspektiv

Selve dramafaget oppstod i begynnelsen av 1900-tallet (Sæbø, 1998, p. 31). Det kan også kalles moderne dramapedagogikk. Det har røtter i lek, teater og pedagogikk (Heggstad, 2003, pp. 23–31). Dramapedagogikken slik vi kjenner den i dag, er et resultat av reformpedagogikken og kunstpedagogikken (Sæbø, 1998, p. 31). Reformpedagogikken oppstod ved forrige århundreskifte, og var en protest mot den daværende pedagogikken. Reformpedagogene var opptatt av at elevene skulle lære gjennom praktisk handling og erfaring, under slagordet «learning by doing». Under reformpedagogikken oppstod det idéer og metoder som skulle sikre pedagogikk på barnets premisser. Kunstpedagogikken oppstod på midten av 1800-tallet (Fritt Ord og Sparebankstiftelsen, 2013), og la vekt på barnets naturlige og medfødte uttrykksdrift og iboende skapende krefter (Sæbø, 1998, p. 31). Sentralt i kunstpedagogikken er elevenes erfaringer med lærestoffet gjennom skapende kunstprosesser (Sæbø, 1998, p. 31). I norsk kontekst har dramafaget ikke status som et *eget* fag i grunnskolen, men ble introdusert som *undervisningsmetode* i normalplanen i 1939 og har vært videreført som metode i læreplanene for grunnskolen siden (Sæbø, 1998, p. 28). Derfor har den metodisk-pedagogiske siden ved drama vært vektlagt i norske læreplaner. Drama som metode kan brukes for å *konkretisere* lærestoffet. Det brukes som skapende uttrykksform og arbeidsmåte i skolefagene. Selve det tematiske innholdet som utforskes og bearbeides hentes altså fra skolefagene (Sæbø, 1998, p. 28).

Gjennom historien er det utviklet ulike dramapedagogiske tradisjoner. Jeg vil gi en innføring i de mest sentrale. Selv om dette er i et historisk perspektiv, betyr det ikke at arbeidsmåtene er utdatert eller ikke anbefales å bruke.

Dramatiseringen (*Creative Dramatics*) er en moderne dramapedagogisk tradisjon som startet i USA på slutten av 1920-tallet (Sæbø, 1998, pp. 32–34). Winifred Ward regnes som grunnleggeren. Tradisjonen tar utgangspunkt i litteraturundervisningen, og dramatiseringen av litteraturen er sentral. Creative Dramatics konkretiserer tekst gjennom spill for å vitalisere den, altså gjøre den levende og meningsfull, for å gi økt forståelse av innholdet (Braanaas, 2008). Elevene utforsker teksten kroppslig og verbalt, og det arbeides bevisst med de dramatiske uttrykksmidlene. Læreren bør være en flink forteller, og en kyndig, kunnskapsrik veileder. Creative Dramatics legger vekt på å tilpasse stoffet i forhold til elevenes aldersbehov og modningsnivå. Ward laget klassifikasjoner etter alder. For 5-6-åringer foreslår hun enkle fortellinger, rim og regler. For elever på 7-8 år, foreslår hun realistiske historier, eventyr, moderne fortellinger og dikt, mens elever på 9-11 år anbefales realistiske historier, men også helteeventyr (Robin Hood), humor (Tom Sawyer) og enkelte noveller. Til elever på 12-14 år passer idealistiske og romantiske historier, men også diktning av høy litterær kvalitet, som Shakespeare. Ifølge Ward er pantomime mer å anbefale for disse eldre elevene, fordi barn i denne alderen ofte er mer sjenerte. Og pantomime, som er å uttrykke seg uten ord, blir mindre eksponerende (Braanaas, 2008, p. 57).

Fremgangsmåten er at læreren presenterer en historie, først gjennom høytlesing eller muntlig fortelling. Muntlig formidling gjør ifølge Ward større inntrykk hos elevene. «Idealet er en kunstnerisk framstilling, som vekker elevenes engasjement og følelser» (Braanaas, 2008, p. 59). Læreren og elevene samtaler om stoffet. Barna dramatiserer så hver for seg sin egen tolkning av historien gjennom improvisert²⁴ spill. Deretter gjøres den endelige dramatiseringen gjennom fordeling av roller og dramaturgisk²⁵ bearbeiding. Her tilføres improvisasjonene dramaturgisk struktur gjennom å stille spørsmål til de dramatiske elementene i elevenes spill (Braanaas, 2008). Dette er for å berike systematisk. Den ideelle dramatiseringen etter Creative Dramatics-metoden er et improvisert spill innenfor klassiske dramaturgiske lover. Til slutt har klassen en avsluttende samtale med vurdering av innhold og innlærte dramaturgiske begreper (Braanaas, 2008).

²⁴ Improvisasjon er «å finne på ting i øyeblikket» (Sæbø, 1998, p. 88).

²⁵ Dramaturgi betyr «å velge innholdet (stoffet) og formen (virkemidlene) slik at det budskapet vi vil formidle, blir best mulig» (Morken, 2003, p. 275).

Hovedmålet var opprinnelig å berike litteraturundervisningen, siden dramatisering av en tekst gir elevene rike muligheter til å oppleve, undersøke og forstå tekstens kunnskapsinnhold (Sæbø, 1998, pp. 32–34). Ward hadde ifølge Sæbø (1998) en sterk tro på at barna gjennom det ubundne drama ville oppleve, forstå og huske litteraturen på en helt annen måte enn om de bare leste og diskuterte den. Etterhvert gikk målet derimot over til barnets personlighetsutvikling gjennom kunstarten (Braanaas, 2008), med en kunnskapstilegnelse i form av morsmål, drama og elevenes sosiale og følelsesmessige utvikling (Sæbø, 1998). Arbeidsprosessen er også målet i Creative Dramatics, ikke forestillingen. Metoden skal sikre barns eget uttrykk og deres deltakelse. Sceniske fremføringer kan likevel være i tråd med Creative Dramatics – så lenge det foregår på en upretensiøs måte og for kjent publikum som gir nærhet og trygghet (Braanaas, 2008).

Øvelsesdrama (*educational drama*) ble utviklet av Brian Way og Peter Slade på 1960-tallet (Sæbø, 1998, pp. 34–36). Slade startet opprinnelig «barnedrama» (*Child Drama*) der barnets rollelek og interesseområder var utgangspunkt for dramaarbeidet. Han var opptatt av barnets naturlige innlevelsessevne, og hvordan det utvikler seg i lek og drama. Dette var derimot en kunstnerisk uttrykksform, som medarbeideren Way omsatte til praktisk dramaarbeid for barn og unge i skolealder, som skulle være enkel for lærere å bruke. Improvisasjon, leker og øvelser er sentralt her. Hovedmålet er elevenes personlighetsutvikling gjennom gruppedynamiske øvinger og improvisasjonstrening. Disse kunne ta utgangspunkt i en tekst eller et tema elevene var opptatt av. Eksempler på aktiviteter er sansetrening, utvikling av fantasi, sensitivitet og kroppsbevissthet. Siden den personlighetsutviklende dramatradisjonen hadde en svak faglig tilknytning, ble den ofte brukt utenom fagene som pauser fra skolearbeidet (Sæbø, 1998, pp. 34–36). Disse aktivitetene kan derimot brukes som øvelsesdrama som settes sammen til en helhet.

Sosialrealistiske rollespill oppstod på 1970-tallet med Bjørn Magnér i teten (Sæbø, 1998, pp. 36–37). Det er rollespill med utgangspunkt i sosiale situasjoner, der hovedmålet er elevenes sosiale utvikling og det å beherske og takle sosiale roller og/eller situasjoner. Konfliktsituasjoner er et typisk eksempel. Her ble det dramatiske spillet en virkelighetstro framstilling, og eventyr, myter, det fantasifulle og kreative forsvant fra dramaarbeidet. Metoden er bevisstgjørende ved å utforske holdninger gjennom rollespill og spørsmål fra læreren om konflikter og problemer (Sæbø, 1998, pp. 36–37). Denne typen rollespill blir blant annet brukt i anti-mobbeprogrammet Zero²⁶ og sosial kompetanseprogrammet «Du og jeg og vi to!»²⁷. Åpne rollespill, der lederen er åpen for deltakernes egne kreative løsninger, kan føre til konstruktive løsninger og en felles handlingsplan (Sæbø, 1998, pp. 36–37). Problemet ved denne metoden er at den som leder

²⁶ Zero er utviklet av Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

²⁷ Programmet er utviklet av Kari Lamer (Lamer, 1997).

rollespillene, ofte mangler dramafaglig bakgrunn som kunne gi alle meningsfulle og lærerike opplevelser (Sæbø, 1998, pp. 36–37).

Bilde- og forumspill/forumteater oppstod på 1980-tallet. Augusto Boal introduserte dette som «de undertrykte teater» (Sæbø, 1998, pp. 38–39). Tradisjonen tar i bruk rollemodellering, bildeteater og forumspill. Spillet tar utgangspunkt i en undertrykkende og konfliktfylt situasjon som vises for publikum fra begynnelse til slutt. På den andre gjennomgangen av samme situasjon får publikum stoppe spillet og komme med løsningsforslag, enten sagt høyt eller hvisket til skuespillerne, eller de kan selv innta scenen og bytte rolle med aktøren. Hovedmålet er å utforske konflikter, kommunisere og løse problemer. Opprinnelig avgrenset Boal temaene til den sosiale og samfunnsmessige undertrykkingen. I dag har han utvidet metoden til å også omfatte mellommenneskelige og personlige konflikter. Denne tradisjonen hører inn under den bevisstgjørende dramatradisjonen. I tillegg til bevisstgjøringen, er hensikten å gi deltakerne mulighet til å utforske ulike handlingsalternativ i vanskelige situasjoner som gjerne oppfattes som håpløse. Tradisjonen egner seg for de eldste i barnehagen og oppover, der barna kan diskutere ulike løsninger på et problem og endre handlinger for å bryte håpløse mønster (Sæbø, 1998, pp. 38–39).

Newcastleskolen/Newcastletradisjonen ble grunnlagt i begynnelsen av 1980-tallet av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton, begge tilknyttet skolene i Newcastle (Sæbø, 1998). Denne dramapedagogiske metoden er holistisk, og barnas rollelek er mer i fokus (Braanaas, 2008). Tradisjonen bygger videre på barns dramatiske lek, og kjennetegnes av *utforskning gjennom drama*, bevisst bruk av *lærer-i-rolle*²⁸ og en strukturert ramme for dramaarbeidet med elevene (Sæbø, 1998, pp. 37–38). Dette gjøres gjennom **prosessdrama**, også kalt **dramaforløp**, som «består av flere deler og integrerer både øvinger og ulike metoder og teknikker i arbeidet etter behov, og læreren kan delta i spillet i form av lærer-i-rolle» (Sæbø, 1998, p. 37). Selve arbeidet «veksler mellom dramatisk spill, refleksjon og diskusjon og ulike lese- og skriveaktiviteter» (Sæbø, 1998, p. 38). Videre kan alle typer dramaaktiviteter, som «øvinger, improvisasjon, dramatisering, rollespill, tablå- og frysbilder, bilde- og forumteater og lærer-i-rolle [...] integreres i ett og samme dramaforløp» (Sæbø, 1998, p. 38). Det skal likevel være en meningsfull sammenheng mellom dramaaktivitetene, og den skal legge til rette for elevenes utvikling og læring (Sæbø, 1998).

²⁸ Lærer-i-rolle er improvisert spill der læreren «læreren tar på seg en rolle og går inn i spillet sammen med elevene» (Braanaas, 2008, p. 261). Dette gir læreren mulighet til å få spillet i gang, strukturere og påvirke det innenfra mot de intenderte læringsmålene, samle og utvikle et spill og bringe nye momenter inn i spillet. Denne posisjonen gir læreren makt, samtidig som den ikke må overdominere barnas egne bestemmelses- og handlingsmuligheter (Braanaas, 2008).

Tradisjonen har fokus på betydningen av eksistensielle og improviserte spill (Sæbø, 1998, pp. 37–38). Eksistensiell sikter til «virkelig, reell», noe personlig og ekte (Sæbø, 1998, pp. 21, 422). Underveis møter elevene og læreren ulike utfordringer i rolle, som de må takle (Sæbø, 1998, pp. 37–38). Videre er hensikten at elevene skal kunne reflektere over konsekvensen av ulike valgmuligheter. Gjennom prosessdrama skal elevene få innsikt i det tematiske, det vil si faget det brukes i med tilhørende målkunnskaper, og dramafaglige lærestoffet. Holdningsendring, erkjennelse og kunstfaglig dramakunnskap er overordnede mål. Ved å strukturere lærestoffet, kan det dramatiske arbeidet bli «som en utforskende reise både i det tematiske, dramatiske og mellommenneskelige stoffet» (Sæbø, 1998, p. 38). Elevene har den dramatiske fiksjonen til felles, og de skal *gjennomleve* denne fordypningen (Braanaas, 2008). Forløpet er en aktiviserende og kollektiv læringsprosess (Braanaas, 2008).

Det kreves at læreren har erfaringer og kunnskap om metoden, og aktivt rydder unna motstand i forhold til troen på fiksjonen (Braanaas, 2008). Læreren må etablere den dramatiske situasjonen, altså *fiksjonen*. Læreren må segmentere, det vil si avgrense «det temaet som interesserer elevene på en måte som formidler dramatisk spenning» (Braanaas, 2008, p. 260). Tema kan være fra barnas livserfaring eller skolefagene. Et tema kan konkretiseres gjennom et eller flere perspektiv. Eksempler på fengende perspektiv, er handel, transport, klesdrakt, familieliv, mat, helse og utdanning. Ved å stille åpne spørsmål, som får barna til å tenke, og som samtidig levendegjør og konkretiserer fiksjonen, kan læreren perspektivere. Dette kan inspirere til aktiviteter og studier, og den dramatiske situasjonen og spenningen kan bygges opp gjennom samtalen (Braanaas, 2008). Ifølge Heathcote bør læreren være en kyndig dramaturg²⁹. Heathcote bruker kontraster, symbolbruk og ritualer som estetiske virkemidler. Spenningen kan økes gjennom for eksempel å komplisere en konflikt (Braanaas, 2008).

Læringspotensialet ligger i overgangen fra det virkelige her-og-nå-rommet og det fiktive, innbilte rommet – altså i rommenes *dialektiske* forhold til hverandre (Braanaas, 2008). Derfor mener Heathcote at det er viktig å avbryte improvisasjonene for å kunne distansere og reflektere. I tillegg til å gjennomleve og føle det de opplever, vil Heathcote også at elevene skal lære å tenke og samtale over det (Braanaas, 2008).

Ifølge Sæbø (1998) kan vi finne elementer fra alle disse tradisjonene i dramabøker og det praktiske arbeidet til dramapedagoger. Alle tradisjoner kan brukes og fungere på ulike håndverksnivå (Sæbø & Flugstad, 2003). Med håndverksnivå mener hun lærer og elevers

²⁹ En dramaturg er den som bygger opp spillet og velger måten å formidle stoffet på (Heggstad, 2003, p. 28).

dyktighet i drama. Sæbø (1998) plukker selv det beste fra hver tradisjon, fordi hun har erfart at ulike metoder kan egne seg for ulike målgrupper i forhold til alder, forutsetninger og erfaringer.

4.6 Fordeler ved bruk av drama som metode i vokabularundervisningen

Drama i språkundervisningen er ikke et uvanlig fenomen. Ifølge Lederer (1981) er bruk av drama kjent i språkundervisningen, spesielt i L2-undervisningen (Lederer, 1981). Dette er for å skape et naturlig språklæringsmiljø (Demircioğlu, 2010, p. 440). I L1-læringen er mye av grunnlaget lagt i spedbarnsalderen som følge av naturlig interaksjon mellom mor og barn (J. Harris et al., 2011). Ifølge Demircioğlu (2010) trenger elevene en grunn, kontekst, motivasjon eller et behov for å bruke L2-språket. Hensikten har vært å utvikle elevenes kompetanse til å kommunisere, spesielt de muntlige språkferdighetene (Stern, 1983, p. 207). Dette er også viktig for å internalisere nye ord på L1-språket.

Heathcote og Bolton var ifølge Dodson (2000) de mest kjente forkjemperne for drama i L1-undervisningen. Bolton anbefalte bruk av drama i alle fag, og dette spredte seg også til L2-undervisningen. Dodson refererer til Hines, som allerede i 1973 kommenterte at drama, og da spesielt rollespill, lenge hadde blitt anerkjent som et verdifullt og effektivt middel for språkmestring. Dodson konkluderer med at de fleste lærebøkene, teori om tilegning av andrespråk og teoribøker for undervisning av andrespråk *ikke* vier nok oppmerksomhet til bruk av drama i undervisningen og læreprosessen (Dodson, 2000). Ifølge Lederer, har derimot lærebokforfattere anerkjent verdien og effektiviteten av dramateknikker ved å inkludere *dialoger* i leksjonene (Lederer, 1981, p. 37). Lesingen av dialogene, er første skritt mot å bruke drama som verktøy i undervisningen. Et skritt videre er at elevene memorerer replikkene og agerer scenene. Deretter er overgangen liten til at elevene kan improvisere egne dialoger basert på hendelser fra virkeligheten eller til å dramatisere velkjente eventyr. Dramatisering av eventyr er godt utgangspunkt, fordi språket ofte er enkelt, plottet er velkjent, og iscenesettingen er enkel (Lederer, 1981).

Vi har sett på hva drama er som metode, og de mest sentrale tradisjonene innenfor dramapedagogikk. Nå skal vi se på hvilke fordeler drama kan tilføre undervisningen ifølge dramalitteraturen, og ordlæringen slik det fremgår i språkforskningslitteraturen.

4.6.1 Drama gir erfaringsbasert, estetisk læring

Drama som metode gir *sansning*, en estetisk læreprosess. Begrepet «estetikk» kommer fra gresk «aisthetes», og betyr «den som sanser» (Universitetet i Oslo, 2013), «den kunnskapen om verden

som kommer gjennom sansene» (Fritt Ord og Sparebankstiftelsen, 2013) eller «sansning, fornemmelse og følelse» (Austring & Sørensen, 2006, p. 12). Begrepet er knyttet til to ulike betydningsinnhold: læren om det skjønne og læren som kommer til oss gjennom sansene (Sæbø, 1998, p. 400). Selv om estetikk etter Baumgarten har blitt nærmest ensbetydende med læren om det skjønne (Austring & Sørensen, 2006, p. 201), vil jeg her aktualisere den andre betydningen av estetikk, nemlig sansningen og det å få kunnskap gjennom sansning. Drama er som nevnt en multisensorisk tilnærming.

Estetisk læring er «en læringsmåte, hvorved man via æstetisk mediering³⁰ omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunisere om sig selv og verden» (Austring & Sørensen, 2006, p. 202). Et inntrykk er en impuls og kan for eksempel være en tekst, et bilde, en gjenstand, musikk, film, en hendelse eller et ord. Når et barn får et inntrykk, kan det ha behov for å bearbeide det, og det fører til et uttrykk. Impulsen, eller inntrykket, kan uttrykkes ved hjelp av et medium, det vil si et *middel* til å uttrykke seg gjennom (Carlsen & Samuelsen, 1988, p. 35). Drama som uttrykksform er et medium, og ageringen er bearbeidingen gjennom dramauttrykk (Carlsen & Samuelsen, 1988, p. 103). En estetisk læreprosess kan forstås som en utviklings- og læreprosess gjennom estetisk virksomhet (Austring & Sørensen, 2006, pp. 202–203). Elevene bearbeider og kommuniserer gjennom virksomheten for å erverve seg en kroppslig forankret og følelsesmessig tonet forståelse. De kan også komme i kontakt med taus kunnskap og førsymbolske³¹ opplevelser og erfaringer som blir satt ord på og blir tilgjengelige for refleksjon og erkjennelse³². Virksomheten rommer nye følelsesmessige opplevelser som kan føre til nye estetiske erkjennelser (Austring & Sørensen, 2006, pp. 202–203). Den estetiske dimensjonen brukes om skapende virksomhet, og sikter til det sanselige og opplevelsesmessige, og en bevisst holdning til det sanselige (Sæbø, 1998, pp. 402, 417). Den estetiske dimensjonen består av estetisk opplevelse, estetisk erfaring og estetisk kritikk. Sæbø ser på denne innsikten som ulike nivå i den estetiske dimensjonen, der den første ligger til grunn for den neste, og for å ha forutsetninger for den tredje, må de to første være tilstede (Sæbø, 1998, pp. 402, 417). En *estetisk opplevelse* forutsetter en estetisk innstilling, som er *åpen* og *fordomsfri*. Dette gjør det mulig å bli følelsesmessig engasjert, «der alle sanser og kompetanser inngår som en del av opplevelsen» (Sæbø, 1998, p. 409). Fiksjonskontrakten³³ er nødvendig for å få en estetisk opplevelse ut av virksomheten. Gjennom fiksjonskontrakten lar man seg bli oppslukt sanselig; det å se film eller lese en roman kan også ha en slik effekt.

³⁰ Et medium er et middel til å uttrykke seg gjennom/ved hjelp av (Carlsen & Samuelsen, 1988, p. 29).

³¹ Førsymbolsk betyr at den er kroppslig forankret men ikke formulert (Austring & Sørensen, 2006, p. 87).

³² En erkjennelse er det å erverve innsikt og kunnskap som et resultat av tankemessig bearbeiding av erfaringer (Universitetet i Oslo, 2013).

³³ Overenskomsten mellom minst to parter om felles grunnleggende anerkjennelse av fiksjonen.

Estetisk erfaring er erfaring fra eget skapende arbeid, som omfatter tanke, følelse og handling (Sæbø, 1998, pp. 410–414). Handlende og aktiv erfaring er ifølge Sæbø grunnleggende for begrepsdannelsen og for erkjennelsen, her: vokabularerkjennelsen. Drama som estetisk erfaring gir både en opplevelse *av* og opplevelse *i* den konkrete spillhandlingen. Ettersom det dramatiske spillet har flere deltakere, blir opplevelsen som deltaker og tilskuer samtidig. *Estetisk kritikk* blir vurderingene av egenopplevelsen og -erfaringen i dramaarbeidet (Sæbø, 1998, pp. 414–417). I dramaarbeid er prosessen det viktige, ikke produktet. Vurderingene skjer gjennom refleksjon av «seg selv i prosessen». Dette gir et metablikk på vokabularerkjennelsen via sansningen. Diskusjon kan også brukes for å bevisstgjøre dette, og da må elevene innta et metaspråklig perspektiv gjennom å snakke om sansningen av ordbetydningene.

Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979) har fokus på erfaring som en fordel ved å bruke drama i vokabularundervisningen. Gjennom dramatisering kan elevene få erfaringer med ord de lærer. Ifølge Duffelmeyer og Duffelmeyer, faller det meste av vokabularundervisning under direkte metoder, det vil si eksplisitt undervisning. Kontrasten er implisitt læring, som karakteriseres ved fravær av intensjonell undervisning i ordenes betydning, eksempelvis breddelesing. Selv om de fleste lærerne ifølge forfatterne foretrekker eksplisitt undervisning, er utfordringen å knytte denne til *ekte erfaringer* istedenfor *ren verbal kunnskap*. Dale (1969) illustrerte dette på en treffende måte ved bruk av metafor: *skallet* av betydningen er der, men *kjernen* mangler (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979, p. 141). Løsningen forfatterne presenterer, er å knytte vokabularet til elevenes erfaringer. Og dette kan gjøres via drama. Forfatterne sier at selv om framgangsmåten generelt i mye av vokabularundervisningen kan være usystematisk, er det verre å ikke ta hensyn til *relasjonen* mellom *ordbetydning* og *erfaring* (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979, pp. 141–143).

Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979, p. 141) refererer også til McKee (1937), som sa at erfaringsbasert læring er den mest *potente* fremgangsmåten for å utvikle et betydningsvokabular. Tinker (1952) vektla også bruken av rike og varierte førstehånds- og stedfortredende erfaringer (*vicarious experiences*) for å utvikle elevenes vokabular, og Petty, Herold og Stoll (1968) sier at uten disse erfaringene vil resultatet bli *overflateverbalisering* (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979, pp. 141–142). McMaster (1998) snakker om stedfortredende livserfaringer gjennom dramatiseringer. Førstehåndserfaringer, som skoletur, er den sterkeste kilden til bakgrunnskunnskap (McMaster, 1998). Førstehåndserfaringer er ikke alltid mulig i klasserommet, og da kan dramaerfaringer være et godt alternativ (McMaster, 1998). Med stedfortredende erfaringer mener forfatterne at istedenfor å erfare noe i virkeligheten, kan vi ved

hjelp av drama late som vi er et sted, som McMasters eksempel om at klassen gjennom drama kan dra på tur til dyrehagen. Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979) omtaler dramatiseringsmetoden som andrehåndserfaringer. Dette er jeg delvis uenig i ut fra tidligere beskrivelse av *eksistensielle* opplevelser.

Duffelmeyer og Duffelmeyer refererer til Dale (1969) som sier at leseren trenger en viss bakgrunnserfaring som kan knyttes til ordene han leser - ellers kan de bety lite (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979, p. 143). Forfatterne presenterer dramatisering som en mulighet for å gi elevene en slik bakgrunnserfaring (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979, p. 143). Og gjennom drama kan barna knytte ordbetydninger til erfaringer (McMaster, 1998). Det tillater dem også å se livet fra andre perspektiv (McMaster, 1998). Dette kan for eksempel gjøres gjennom å spille en rolle ulik fra seg selv, eller bytte roller i samme spill. Drama kan gi både bakgrunnserfaringer og direkte erfaringer. Frazier (1970) i Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979, p. 142) sier at nye ord læres som merkelapper på direkte erfaringer. Vokabularundervisning gjennom erfaringer har lenge blitt brukt i andrespråksundervisningen ifølge Brooks (1964), Rivers (1968), og Sandström (1970) i Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979, p. 142). Demircioğlu (2010) sier at dramametoden bryter den monotone konvensjonelle språkundervisningen, og at læreplanen kan transformeres til bedre å forberede elevene på den umiddelbare virkeligheten som kompetente språkbrukere fordi de har fått muligheten til å bruke språket (Demircioğlu, 2010, p. 440).

Drama som metode i vokabularundervisningen gir elevene sanselige erfaringer. Det er viktig fordi elevene lærer om verden gjennom de *sanselige* erfaringene som gjør at de knytter merkelappene, *ordene*, til fenomenene. Erfaringene kan gi dem bakgrunnskunnskap, og de får øvelse i bruken av ordene. Innsikten gjennom opplevelsene og erfaringene kan føre til vokabularerkjennelse, og refleksjonen og diskusjonen omkring dette gir et metablikk på betydningene og bruken.

4.6.2 Drama konkretiserer ordbetydning

Ut fra det metodisk-pedagogiske perspektivet brukes drama for å *konkretisere* lærestoffet, som her er vokabular. Fordi drama konkretiserer ordbetydning, kan elevene sette merkelapper på erfaringene. Denne konkretiseringen kan lede til forståelse og innsikt gjennom erkjennelse (Sæbø, 1998, p. 233). Det snakkes ikke bare om ordene, men elevene får erfare dem i situasjoner slik at de får en erkjennelse av den *pragmatiske* betydningen. Det vil si hvordan ordene brukes for å uttrykke det noen virkelig mener i spesifikke situasjoner. Dette er spesielt interessant og viktig når ordene som brukes kan vise seg å bety noe annet. Drama er en konkretiserende metode som gir oss mulighet til å skape situasjoner og settinger, der for eksempel pragmatikken kan

illustreres. Ifølge Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979, p. 142) bidrar dramatisering til å klargjøre betydningen av ord ved å gi erfaringer knyttet til betydningene. Drama *levendegjør* betydningen for elevene. Dette støtter også Lederer (1981) som sier at dramatisering i språkundervisningen levendegjør en tekst og konkretiserer med følelser og emosjoner, slik at den blir ekte. Det blir ikke bare memorering av vokabular og grammatikkregler, men et levende språk. Det er et grep som vekker elevers interesse (Lederer, 1981, p. 36).

McMaster (1998) sier at ved å agere de nye ordene presentert i dramakonteksten gis elevene et sterkt mentalt bilde av ordet. Det har blitt erfart visuelt, auditivt og kinestetisk, jf. det estetiske. McMaster sier at når nye ord blir definert og så forsterket gjennom dramaaktiviteter, har elevene *konkrete eksempler* i flere modaliteter³⁴ for å gjøre forståelsen deres av ordet fullstendig (McMaster, 1998, p. 578). De kan agere ut innholdsord som «kondensere», og gjennom handlingen, kan de få bedre innsikt i hva dette begrepet innebærer og i hvilke situasjoner det er adekvat. McMaster illustrerer også hvordan drama kan brukes som hjelp til å definere nye begrep og abstrakte begrep som «borgerrettigheter», ved å dramatisere historien til borgerrettsforkjemperen Rosa Parks³⁵ (McMaster, 1998).

For ordlæring er det viktig å erfare ordene i en kontekst. Mens en kontekst i litteraturen er ordene som kommer like før eller etter et ord som hjelper en til å forstå ordbetydningen, er konteksten her *situasjonen* noe skjer i som hjelper en å forstå ordbetydningen. Gjennom å spille ut situasjoner i en setting, som er tid og sted der noe skjer, vil elevene i tillegg til semantisk innsikt også kunne få bedre innsikt i den pragmatiske siden ved ord – det vil si den adekvate bruken av ord.

4.6.3 Drama gir en dypere forståelse av ord

Drama kan være både utforskning og formidling innenfor rammene av en fiksjon, jf.

Newcastletradisjonen. «Når elevene dramatiserer, går de inn i fiksjonen, deltar i den, lærer i den og lærer om seg sjøl i den» (Haanæs, 2004, p. 103). Dette gir dem en spesiell egenopplevelse av en tekst når de utforsker den i rolle. De får en annen innsikt enn ved å høre og lese, fordi de opplever rollen innenfra (Haanæs, 2004). Kunnskapssynet i forhold til drama er «læring som en erfaringsbasert prosess der samspillet mellom intellekt, følelse og handling åpner opp for en opplevelsrik og engasjerende læring som kan gi elevene mulighet til å erkjenne noe i forhold

³⁴ Modaliteter er en semantisk, altså betydningsmessig, kategori som har flere uttryksmåter (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, pp. 163–164).

³⁵ Rosa Parks var en svart, amerikansk borgerrettsforkjemper, som ble kjent fordi hun nektet å gi fra seg plassen sin på bussen til en hvit passasjer. Dette førte til begynnelsen på opphevelsen av raseskillet i USA (Fritt Ord og Sparebankstiftelsen, 2013).

til skolens lærestoff» (Sæbø, 1998, p. 177). Gjennom en erkjennelse av ordene, vil elevene altså kunne få forståelse og innsikt i ordbetydning og ordbruk. Ordene, betydningen og bruken utforskes og bearbeides som en slags bootstrapping. Elevene kan få en erkjennelse av ordene via sanser og pragmatiske eksempler. Gjennom refleksjon og diskusjon kan elevene danne et metaperspektiv, og dermed få en dypere forståelse.

Det særegne ved drama som arbeidsform i undervisningen, er ageringen (Morken, 2003, p. 19). Deltakerne spiller roller, og de går ut av «her og nå» og inn i en fiktiv, forestilt virkelighet, der handlingene foregår på liksom. I drama arbeides det dermed med spill, der en aktivt identifiserer seg med tenkte figurer og/eller tenkte situasjoner (Heggstad, 2003, p. 22). Det dramatiske spillet bygger på elevenes evne til perspektivbytte ved å gå inn i en rolle i en fiksjon. Dette gir en kreativ utforskning som gir muligheter for erkjennelse gjennom rollebyttet (Sæbø, 1998, p. 47). Deltakerne later som om gjennom fantasi og innlevelse (Morken, 2003, p. 19), og inngår en fiksjonskontrakt, som er en avtale mellom partene om å arbeide i en fiksjon (Heggstad, 2003, p. 142). Det er handlingen innenfor slike fiktive rammer jeg kaller for dramaets spill. Et dramatisk spill *er* den dramatiske fiksjonen (Sæbø, 1998, p. 47). Dramatisk spill kan være alt fra improvisasjon til dramatiseringer og skuespill. For at spillet skal kunne gi utvikling og erkjennelse (Sæbø, 1998, p. 47), forutsettes det at deltakerne tror på fiksjonen, og arbeider aktivt for å levendegjøre den (Heggstad, 2003, p. 22). Uten denne troen, blir spillet bare en overfladisk konkretisering, kunstig og demonstrerende (Sæbø, 1998, p. 47). Kvaliteten i spillet i form av ekthet og at temaet føles meningsfullt for elevene, er dermed avgjørende for elevenes lærings- og erkjennelsespotensiale (Sæbø, 1998, p. 39).

Gjennom erfaringer med konkrete situasjoner og pragmatisk bruk gjennom drama, vil barna kunne få en dypere innsikt i ordene. Dramaaktiviteter kan hjelpe elevene å tilegne seg definisjoner for nye ord *utover* overflatebruk (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979). Ordene er da ikke bare overflatekunnskap eller ren verbalisering, men knyttes til en dypere forståelse av dem. Mange ord ligner hverandre i betydning, men har likevel nyanser. Det kan være betydningsnyanser, eller nyanser i bruken ut fra konnotasjoner. Disse kan være noe vanskelige å tilegne seg, men også her er drama nyttig. Barn kan lære seg å differensiere mellom lignende ord ved å *agere ut det som skiller* dem fra hverandre (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979). Dette kan være ord som «snike» og «liste». «Å snike» har en negativ konnotasjon, og beskriver ofte stille gåing med onde hensikter. Derimot har «å liste» nøytrale konnotasjoner, og beskriver stille gåing med nøytrale hensikter.

Jeg har beskrevet vokabularnettverkets funksjon i forhold til læring av vokabular i teorikapitlet.

Ifølge Demircioğlu (2010) er unge elever raske til å lære vokabular, men senere til å lære strukturer. Ord har mer håndgripelige meninger, mens strukturer virker mindre nyttige. Barn bør *møte og bruke* ordene i *relevante kontekster* for å kunne fikse dem. Og samtidig hjelper det med å etablere forbindelsen til andre ord slik at et vokabularnettverk bygges opp (Demircioğlu, 2010, p. 440). Ordene må ikke memoreres isolert, men de blir en del av en kontekstualisert læringsprosess både intellektuelt og emosjonelt (Demircioğlu, 2010, p. 439).

Harris et al. (2011) refererer til nyere forskning av Han, Moore, Vukelich og Buell (2010) som fant at barn som fikk muligheter til å *bruke vokabular i lektilnærmede kontekster*, lærer bedre enn barn som bare lærer gjennom eksplisitt undervisning, til tross for at begge intervensjonene fikk positive utfall. Dette viste de ved en studie av to barnegrupper fra lavinntekt-familier. Intervensjonstiden var 30 minutters seanser. Begge gruppene ble lest høyt for fra samme bok i 20 minutter. Den ene gruppen fikk så påfølgende eksplisitt vokabularundervisning i målvokabularet i form av barnevennlige definisjoner og illustrasjoner på dem. Den andre gruppen fikk påfølgende veiledet lek med konkrete tilknyttet målvokabularet. Studien viste at gruppen som fikk leke med konkretene, husket målvokabularet bedre (J. Harris et al., 2011, p. 56). Der tenker jeg at det at barna fikk ta på konkretene og teste ut bruken av dem, førte til en erkjennelse i forhold til dem, og dermed også en dypere forståelse. Undervisningsteorien og forskningen antyder ifølge Harris et al. (2011) at veiledede lektilnærminger fremmer læring, retensjon og akademiske prestasjoner bedre enn direkte undervisning. Det å erfare gjenstander og handlinger i en betydningsfull situasjon synes å være en sterk drivkraft til ordlæring, og å agere betydninger av ord med rekvisitter i liksom-lek bidrar til barnas forståelse av ordbetydning (J. Harris et al., 2011, p. 57). McMaster (1998) sier også at barn i lek bruker på-liksom for å forstå livet rundt dem. Her tenker jeg at gjennom å få leke med konkretene, som eksempelvis en «sleiv» eller «kjevle», har barna utover en tekst som har fortalt hva de brukes til, fått erfare hvordan de føles og fått utforsket dem selv i virkeligheten gjennom lek.

Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979, p. 143) sier at gjennom å diskutere dramatiseringen, kan de snakke om bruken av målordene. Det gir læreren og elevene mulighet til å illustrere bruk av ordene i en sosial kontekst, for eksempel muntlig versus skriftlig eller uformelle versus formelle situasjoner (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979, p. 143). Dette er gir innsikt i pragmatisk bruk, og disse diskusjonene gir et metaspråklig perspektiv av ordene i fokus, jf. den estetiske kritikken. For å kunne ta et metablikk, kreves det en dypere forståelse av ordene, som her er ervervet gjennom opplevelser og erfaringer. Gjennom refleksjon over opplevelser og erfaringer oppnår eleven utvikling og læring (Sæbø, 1998, p. 177). Ved å innta et metablikk, fører det igjen til en ny erkjennelse og forståelsesdybde fordi man ser vokabularet fra et overordnet perspektiv.

4.6.4 Drama gir effektiv vokabularundervisning/læring

Effektiv, betyr som nevnt tidligere, hensiktsmessig og *virksom*. Det er flere fordeler ved drama som gjør at det er en effektiv metode for vokabularundervisning. I drama er elevene aktive, de skaper mening og er kreativt skapende. Flere sanser tas i bruk, som igjen kan styrke opplevelsen.

Den beste måten ifølge Sæbø (1998, p. 423) å motivere elevene på, er gjennom å la dem selv være skapende og aktive i forhold til lærestoffet. Det som nettopp kjennetegner drama som metode, er at det er en *elevaktiviserende* tilnæringsmåte som er kreativ, lek- og lystbetont (Haanæs, 2004, p. 103). Barnets lek er et av fundamentene drama er bygd på (Heggstad, 2003, p. 23). Ifølge Heggstad (2003) har mennesket en grunnleggende trang til å leke, etterligne og identifisere seg med andre. Drama har en frigjørende virkning fordi man *er* og *er ikke*, og arbeid med drama «tilbyr elevene et vidt spekter av muligheter til opplevelse, læring, deltaking og utvikling» (Haanæs, 2004, p. 102). Innlevelsen i og levendegjøringen av situasjoner og handlinger, gjør at de som spiller kan delta kroppslig og engasjert. Dermed gir drama multisensoriske erfaringer. I drama kan alle sansene tas i bruk; spesielt den visuelle, auditive, kinestetiske og taktile sansen, men også lukte- og smakssansen (Carlsen & Samuelsen, 1988, p. 99). Læreren har et stort spillerom for hvor holistisk opplegget skal være. Holistisk tenkning er dramametodens grunnleggende filosofi, noe som ivaretar helheten i mennesket og undervisningen (Sæbø, 1998, p. 31). Drama gir helhetlig læring fordi kropp, tanke og følelse integreres i læringen. Det gir en meningsfull læreprosess, fordi det motiverer, konkretiserer, aktualiserer og gir innsikt i lærestoffet ved å aktivere hele eleven (Sæbø, 1998, p. 31). Å etablere, anerkjenne og fastholde fiksjonen fører til at den enkelte utvikler sin evne til å bearbeide, forstå og kommunisere om verden (Austring & Sørensen, 2006, pp. 176–177). I drama fokuseres det som sagt på prosessen, selve *erfaringene* elevene gjør seg i arbeidet med denne uttrykksformen, fremfor produktet, som ville være presentasjonen. Selv om presentasjonen ikke er det viktigste i drama, kan den likevel brukes fordi mye kan læres av å se på hverandre, og av å sammenligne og diskutere andres tolkninger av en idé (Holden, 1981, p. 8).

Drama som et undervisningsverktøy er basert på premisset om at et involvert barn er et interessert barn (McMaster, 1998, p. 574). Et interessert barn lærer, og drama involverer direkte (McMaster, 1998, p. 574). Ifølge Lederer (1981) er det å late som et naturlig menneskelig *instinkt* som vi engasjerer oss i allerede fra barndommen (Lederer, 1981, p. 36). Og det sier han er grunnen til språklig suksess via drama, for det å kle seg ut, late som og rollelek er favorittaktiviteter hos barn i alle aldre overalt i verden. Og siden lek og spill er medfødte drifter vi alle trives med, og det gir oss glede og tilfredsstillelse, hvorfor ikke bruke dette til *fordel* i

klasseromsundervisningen? (Lederer, 1981, p. 36). Demircioğlu (2010) sier at drama er en av de mest effektive teknikkene i språkundervisningen. Dette begrunner hun ut fra at det er *motiverende og engasjerende* fordi det er lystbetont. McMaster (1998) sier at drama er en effektiv måte å bygge interesse og motivasjon for lesing, fordi barn liker drama. Drama bygger på noe barn gjør naturlig – det å *late som* (McMaster, 1998, p. 576).

Kelner (1985) i Demircioğlu (2010) sier at *improvisasjonsprosessen*, den spontane prosessen som ikke er øvd inn fra et skript, gjør det mulig for elevene å samle og overføre ulike lærebegrep til en personlig, meningsfull form. Ved bruk av drama, blir undervisningen *meningsfull*. Det er i tråd med det konstruktivistiske læringssyn, der elevene må konstruere personlig kunnskap fremfor å være mottakere og gjentakere av gitt kunnskap. Da blir læringen meningsfull, brukelig og minneverdig (Demircioğlu, 2010, p. 442). Og gjennom å gjøre bearbeidingen av ordene morsom, vil det også fremme motivasjon for ordlæring hos elevene (Demircioğlu, 2010, p. 440). Harris et al. (2011, p. 55) sier barn lærer ord best i meningsfulle kontekster, og derfor huskes ord som skrives på en handleliste bedre enn samme liste uten kontekst. I dramaaktiviteter kan barna lage handlelister som del av leken. Lek er ifølge dem den ideelle konteksten for ordlæring fordi barna er aktivt engasjert i meningsfulle og gledesfylte aktiviteter (J. Harris et al., 2011, p. 56). Alber og Foil (2003) nevner at fordeler ved drama er at det er motiverende og engasjerende, og gir en dypere forståelse av ord. Metoden tilrettelegger for å knytte nye ord til tidligere kunnskap, gir en personlig, meningsfull kontekst for å bruke nye ord og gir mange øvelsesmuligheter (Foil & Alber, 2002, pp. 132–133, 138).

Duffelmeyer og Duffelmeyer (1979) bruker Brooks (1964) som hovedbelegg for dramatisering som metode for vokabularundervisning. Brooks (1964) pekte på at eleven gjennom enkle dialoger eller korte dramatiseringer fant en *personlig interesse* i ordene som ble brukt. Gjennom mestring med ordene i undervisningen, kunne dette også føre til mulig bruk av ordene utover klasseromsmiljøet. Forfatterne sier også at isolert læring av ord og isolerte setninger kan være *logisk* meningsbærende, men mangler *psykologisk* mening (Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1979, p. 142). Demircioğlu (2010, p. 440) omtaler drama som en effektiv metode, fordi den gir *både* logisk og psykologisk mening. Hun fant gjennom sin studie av elever på 3.trinn at å undervise vokabular til elevene gjennom drama er mer effektivt enn tradisjonelle undervisningsmetoder. Studien gjaldt L2-undervisning. De tradisjonelle undervisningsmetodene var at læreren fulgte læreboka og presenterte de nye ordene ved å fortelle elevene det tilsvarende ordet på morsmålet eller gjennom å vise bilder av ordene. Dramaopplegget var et helhetlig opplegg der de begynte med oppvarmingsøvelser med utgangspunkt i dagens leksjon for å forberede elevene fysisk og mentalt. Læreren introduserte så de nye ordene gjennom å fortelle historier som fenget elevene.

Hun agerte historiene, og brukte bilder, figurer, masker og realia. Deretter fikk barna øve seg rikelig med ordene gjennom ulike leker, og så bruke ordene gjennom å improvisere ulike situasjoner. Barna var aktive under hele prosessen, og jobbet i grupper. Hver seanse på 120 minutter ble avsluttet med en evaluering der elevene fikk uttrykke følelser om prosessen og snakke om temaet i leksjonen. Demircioğlu (2010) mener at den signifikante forskjellen mellom utvalgene skyldtes det at elevene lærte de nye ordene i kontekst fremfor memorering; de fikk brukt dem og dermed også gjort dem personlige. Videre var elevene aktivt involvert i læreprosessen, og aktiv bearbeiding gjennom agering og å bruke flere sanser fører til lagring av ordene i langtidshukommelsen. Drama fremmer dermed langtidsretensjon av vokabular hos elevene fordi de er aktivt involvert i ordlæringen. Videre mener hun at drama som undervisningsmetode skaper støttende intellektuelle og emosjonelle miljø som oppmuntrer elevene til å tenke. Elevene får brukt kommunikasjonsferdighetene, og de oppmuntres til å ta risikoer (Demircioğlu, 2010, p. 422).

Alber og Foil (2003) har beskrevet dramaaktiviteter i undervisning av målord som en effektiv og motiverende undervisningspraksis for alle elever, *spesielt* dem med lærevansker. Dette er fordi den lystbetonte aktiviteten gir økt toleranse for repetisjon, noe elever med lærevansker trenger mer av enn medelevene. I tillegg er drama en multisensorisk tilnærming. Fordelene med multisensorisk tilnærming er ifølge forfatterne dokumentert siden Montessori introduserte visuelle, auditive, kinestetiske og taktile undervisningsmetoder for svake lesere tidlig på 1900-tallet (Foil & Alber, 2002, pp. 132–133, 138). Etter det har flere utviklet multisensorisk undervisning, spesielt med fokus på det taktile og kinestetiske. Drama er en anbefalt kinestetisk tilnærming til vokabularundervisning, og i forbindelse med dette beskriver Foil og Alber ulike mimeaktiviteter ut fra vokabular (Foil & Alber, 2002, pp. 132–133, 138). Demircioğlu (2010) nevner også at elevene har ulike måter å lære på og ulike dominante intelligenser³⁶, og at dette er noe drama som metode integrerer naturlig. Alber og Foil bruker dramaaktiviteter for å introdusere nye ord, lede veiledet trening, tilrettelegge for samarbeidslæring i grupper og fordele selvstendig øving (Alber & Foil, 2003, p. 22). Drama er en tilnærming til vokabularutvikling som gir elevene mulighet til *aktivt å øve* på vokabulardefinisjoner gjennom *kroppslig bevegelse* (Alber & Foil, 2003, p. 22). De refererer til Casale & Manzo (1982) Ranger (1995) som støtter denne tilnærmingen.

Forfatterne gir også et eksempel på hvordan man kan introdusere et nytt ord på en minneverdig måte, som for eksempel ordet «glorete» (*gaudy*). Læreren kan komme til undervisningen iført et glorete antrekk som elevene vil legge merke til (Alber & Foil, 2003, pp. 26–28), dette for å skape

³⁶ Jf. Howard Gardners mange intelligenser.

en minneverdig opplevelse, illustrere «glorete» og bygge opp til en diskusjon om ordet. Alber og Foil mener det er viktig å sette av tid til diskusjoner som fokuserer på å relatere de nye ordene til deres personlige erfaringer. Det er fordi forståelsesnivået til elevene påvirkes av hvorvidt de klarer å knytte nye ord til tidligere kunnskap. Videre foreslår de flere metoder for å lære elevene nye ord, som å bruke dem i kontekst på en humoristisk måte, mime dem og bruke ordkort som inneholder definisjon og en bevegelsesbeskrivelse. Etter å ha fått en grunnleggende forståelse, trenger elevene mer øvelse for å forsterke og utvide forståelsen. Konklusjonen deres er at bruk av drama i vokabularundervisningen kan være en effektiv og motiverende måte å *fremme hyppig trening* av målordene. De fokuserer på tilegnelses-, generaliserings- og vedlikeholdsstadiene i læringen for å sikre mestring hos elevene (Alber & Foil, 2003, pp. 26–28). Dramaaktivitetene forfatterne beskriver har mer et øvefokus, der drama brukes som en mnemoteknikk gjennom kroppsbevegelse.

Drama er altså aktiv bruk av ord gjennom flere sanser i konkrete situasjoner, og er engasjerende og motiverende. Lekaktivitetene er instinktive og skaper personlig interesse. De gir mening og trening, og økt toleranse for repetisjoner.

4.6.5 Drama har en synergieffekt på elevene

Drama som metode i vokabularundervisningen er gunstig for mer enn læring av nye ord. Den estetiske læringsmåten drama er kroppslig, sanselig og *holistisk* (Austring & Sørensen, 2006, pp. 53–62). Gjennom drama kan elevene uttrykke og bearbeide det som er vanskelig å beskrive verbalt, og refleksjonen utvikler *abstrakt tenkning*, og har dermed en transcenderende³⁷ effekt (Austring & Sørensen, 2006, pp. 53–62). Drama stimulerer elevenes allsidige personlighetsutvikling med tanke på både sosial, etisk, intellektuell, emosjonell, språklig, motorisk og estetisk kompetanse (Sæbø, 1998). Drama er sosialt, fordi det involverer samarbeid mellom elevene og mellom læreren og elevene. Det er en gruppeaktivitet som krever samarbeid, kontakt og kommunikasjon. Og dette kommunikative samspillet med andre gir språktrening (Morken, 2003, p. 142). Perspektivbyttet ved å gå inn i en rolle utvikler empati (Austring & Sørensen, 2006, p. 177), og drama utvikler fantasi og kreativitet, intuisjon og mot (Morken, 2003, p. 169). Drama som holistisk tilnærming har betydning i forhold til både utvikling av vokabular, leseferdigheter, faglig kunnskap og mennesket. Og fordi metoden er gunstig på flere områder samtidig, vil jeg si at den har en *synergieffekt*, der læringshelheten er mer enn enkeltdelene (målene) det fokuseres på.

Ifølge McMaster (1998), kan drama som verktøy støtte alle sidene ved literacyutviklingen. Hun

³⁷ Å transcendere vil si å «heve seg over erfaringens og sanseverdenens område» (Universitetet i Oslo, 2013).

mener drama er et effektivt medium for å bygge avkoding, vokabular, syntaks, diskurs og metakognitiv kunnskap. Ifølge Dodson (2000, p. 139) er drama en ideell måte å forene undervisning i grammatikk, lesing, skriving, lytting og uttale der det fokuseres på flyt og betydning. Bruk av drama gir mange muligheter for læring og å kunne verdsette språk i meningsfulle, kommunikative kontekster (Dodson, 2000, p. 139). Dramaaktiviteter fremmer de emosjonelle aspektene ved lesing og begynnende lesing i en verdifull sosial kontekst (McMaster, 1998). Drama begynner med meningsfull kommunikasjon og gir mange muligheter for sosial interaksjon og tilbakemeldinger. Det er ifølge McMaster denne typen interaksjoner som støtter det Vygotskij mener er nødvendig for å internalisere ny kunnskap. Kunnskapen fins først som en sosial kunnskap, før den internaliseres som en personlig kunnskap. Demircioğlu (2010, p. 422) viser til fordelene ved at elevene lærer gjennom samarbeid, bygger vennskap og konstruerer kunnskap sammen.

McMaster (1998) mener dramaaktiviteter også er veldig effektivt for å få et elevmiljø som velger å delta i selvstendige leseaktiviteter. Elevene interesse for aktivitetene fører til at de leser med økt motivasjon. Det gir igjen suksessfulle dramaerfaringer, som får dem til å se seg selv som gode lesere, og spiralen fortsetter oppover (McMaster, 1998, p. 576). Dramaaktiviteter motiverer barn til å lese og fortsette å lese (McMaster, 1998, p. 583). Dette kan føre til en positiv Matteuseffekt i leseatferd.

Lederer har brukt skriptbaserte dramaaktiviteter, med hensikten å øve til et skuespill. Dette avviker fra de andre artiklene der aktivitetene ikke var en forberedelse til fremføring. Likevel har jeg inkludert ham fordi han fokuserer på selve læreprosessen elevene gjennomgår i forberedelsesarbeidet. I prosessen med å memorere replikker til en rolle, tilegner og internaliserer elevene vokabular, idiommer og uttrykk (Lederer, 1981, p. 37). De lærer også riktig uttale, intonasjon, rytme, setningsmelodi og konnotative assosiasjoner, som er aspekter ved språket som tradisjonell undervisning ofte forsømmer. I tillegg til dette, viser elevene ifølge Lederer (1981) et engasjement og en entusiasme som ikke er sammenlignbar med andre skoleoppgaver. Han sier at elevene viser en villighet til å gjøre ekstra innsats, der motivasjonen for å være best, overgår motivasjonen for en god karakter. Direkte relatert til dette, sier Lederer, er en ekstraordinær følelse av prestasjon og stolthet over fullførelsen som et resultat av anstrengelsene. Det å jobbe med en teaterproduksjon fører ifølge Lederer til en «esprit de corps», fransk for «solidaritetsfølelse» (ordnett.no). Det gir en følelse av gruppeidentitet og målorientert felles arbeid. Vennskap og en fellesskapsfølelse dannes, og opplevelsene og erfaringene blir minneverdige (Lederer, 1981, p. 37).

Drew og Pedersen (2012, p. 17) har gjennomført en studie av bruk av leseteater³⁸ på ungdomsskoleelever. Elevene var svake i engelsk, og denne studien ble gjennomført som del av engelsk fordypning. Resultatene viste at dramametoden senket prestasjonsangsten; det var både morsomt og lærerikt. Arbeidet med leseteater skapte entusiasme, arbeidsinnsats og engasjement hos elevene. Gjennom forberedelsene med skriptet i form av repetert lesing, fikk elevene øvelse og bruk av språket. Dette bedret deres lesenøyaktighet og leseflyt. Dette ga igjen motivasjon og bedre selvtillit (Drew & Pedersen, 2012, p. 17).

Dodson (2000, p. 131) viser til fordeler ved drama som tilegning og trening av nytt vokabular. Drama gir en kontekst for å lytte og for å bruke språket meningsfullt, noe som igjen øker elevenes språkferdigheter (Demircioğlu, 2010). Kjernen i bruken av drama er at elevene lærer språket fordi de praktiserer det gjennom kommunikative aktiviteter i en ekte kontekst (Dodson, 2000, p. 132). Dodson sier videre at dramaaktivitetene krever samarbeid og samtale, der språket blir internalisert, og det forbedrer uttale og intonasjon og gir glede. Det vil også igjen kunne fremme skriveferdighetene (Dodson, 2000, p. 138).

Drama har en *frigjørende effekt* fordi det krever en åpen holdning (Sæbø, 1998). Dette senker også sensurfilteret slik at elevene har mindre hemninger, er mindre redd for å bli avvist og fremmedgjort (Demircioğlu, 2010; Dodson, 2000; Stern, 1983). I en avslappet atmosfære, tør elevene også å ta flere risikoer uten negativt press fra medelever. Det oppstår spontanitet. De får tiltro til seg selv og hverandre gjennom å skape. Gjennom trening og mestring av ordene i fiktive situasjoner, gir dette økning i selvfølelse og selvtillit (Demircioğlu, 2010; Dodson, 2000; Stern, 1983). Og god selvfølelse og selvtillit fører til økt læring fordi elevene har tro på seg selv (McMaster, 1998). Alle barn kan delta, og deres meninger blir bekreftet som verdifulle. Prosessen utvikler kommunikasjonsferdighetene gjennom å dele idéer og meninger med hverandre, få tilbakemeldinger og høre andres perspektiv (Demircioğlu, 2010, p. 422). Dette øker elevenes evne til samarbeid, forhandling, medlidenhet og empati, og sosial toleranse (McMaster, 1998, p. 583). Rollespill, improvisasjon og mimeaktiviteter gjør elevene i stand til å empatisere med andre (Demircioğlu, 2010, p. 422). Det er fordi man må sette seg inn i en annens situasjon når man skal spille en rolle.

Vi har sett at elevene utvikler de verbale ferdighetene gjennom å kommunisere i dramaprosessen, og gjennom å praktisere ferdighetene i roller. Forfatterne fokuserer mye på språket som helhet, og det inkluderer også målordene. Utover dette utvikler elevene også sosial kompetanse, og ferdigheter i problemløsning og samarbeid. Drama har en frigjørende effekt som reduserer hemninger, slik at elevene blir spontane og tar flere risikoer. Det gir økt selvfølelse og

³⁸ Metoden er beskrevet i neste kapittel.

selvtillit. Den økte selvtilliten og positive opplevelser knyttet til lesing, språk og ord, kan føre til selvstendig lesing, og igjen en positiv Matteuseffekt i forhold til lesing og ordlæring.

4.7 Konkrete eksempler på dramametoder som kan brukes i undervisningen

Bruk av drama i undervisningen kan være alt fra miming, enkle dramatiseringer eller rollespill til bredere og mer lærerstrukturerte dramafaglige tilnærminger som dramaforløp. Grunnelementene i drama er figur, fabel, rom og tid³⁹ (Heggstad, 2003, p. 24). Disse vil alltid være tilstede i dramaarbeid, og trengs ikke uttrykkes eksplisitt. De samme elementene er også tilstede i barns rollelek. Vi skal nå se på noen konkrete eksempler på metoder fra dramalitteraturen som kan brukes i vokabularundervisningen for å bearbeide tekst og/eller ord, enten selvstendig som korte konkretiseringsmetoder eller som deler av et dramaforløp. Tradisjonene nevnt tidligere har gitt oss et innblikk i hvordan disse metodene kan brukes helhetlig.

Miming⁴⁰ er imitasjon; å gjenskape noe og fortelle det med beskrivende bevegelser - «ordløs skuespillerkunst» (Morken, 2003, p. 220). Gjennom å bruke kroppen og bevegelser skaper vi en illusjon. Selv om dette er en temmelig «enkel» form for drama, står kravet som med all dramatisk virksomhet; det kreves innlevelsessevne, tilstedeværelse, konsentrasjon, fantasi og kroppsbevissthet (Morken, 2003, p. 220). Miming brukes gjerne for å illustrere handlinger eller ordtak som del av språkleker.

Improvisasjon er «å finne på ting i øyeblikket» (Sæbø, 1998, p. 88). Situasjonen er ikke forberedt, og man vet ikke hva som kommer til å skje. Man tar selv initiativ til hva en vil skal skje, og tar utfordringene som de kommer. Ageringen kan skje gjennom mimikk, bevegelse og stemmebruk. Åpenhet og eksperimentering er viktige forutsetninger for vellykket improvisasjon, i likhet med lek, som har mange fellestrekk. Ifølge Sæbø er «evnen til å leke fundamental for alt improvisasjonsarbeid» (Sæbø, 1998, p. 88). Improvisasjon brukes gjerne ut fra impulser som gjenstander, bilder, lyder, sanger, musikk, situasjoner, fortelling, eventyr, tekstutdrag og tema (Sæbø, 1998, p. 88). Eksempler på improvisasjon med vokabular kan være å bruke målordene som impuls og bruke dem i ulike situasjonseksempler for å illustrere konnotasjon og pragmatikk.

Et **tablå** er et frysbylde som fanger et uttrykk (Heggstad, 2003, p. 76). Elevene rollemodellerer med utgangspunkt i et tema. Hensikten med et frysbylde er å se nærmere på en situasjon, og det

³⁹ **Figur** er rolle, **fabel** er grunnhistorien eller situasjonen, **rom** er setting og **tid** er historisk tid og tidsforløp og -oppbygging i spillet (Heggstad, 2003, pp. 24–25; Sæbø, 1998, pp. 54–55).

⁴⁰ **Pantomime** er synonymt med **mime**, men brukes også i videre forstand om selve forestillingen (Oxford University Press, 2011).

brukes derfor ofte i forbindelse med en dramatisk eller betydningsfull situasjon. En viktig del av tablåarbeidet er å studere, tolke og reflektere over innholdet og uttrykket gjennom samtale. Dette kan gjøres ved at tilskuerne gir bildene en tittel eller overskrift, snakker om hva de tror bildet skal uttrykke eller gjennom tankereplikker. En tankereplikk er en følelsestanke som tablådeltakerne sier høyt etter signal fra læreren, gjerne ved å legge hånden på skulderen til vedkommende (Heggstad, 2003, p. 76). Tablåarbeid i vokabularundervisningen kan være at elevene lager et helhetlig frys-bilde med utgangspunkt i et målord, og deltakerne skal gi tankereplikker som assosiasjoner til ordet.

Lærer-i-rolle (*mantle of the expert*) er arbeidsmåten der læreren deltar i spillet med elevene, og inntar en eller flere roller som læreren går inn og ut av (Sæbø, 1998, pp. 109–114). Dette gir henne muligheten til fremdeles å strukturere og lede undervisningen, samtidig som hun er en aktiv deltaker sammen med elevene. Denne teknikken brukes for å stimulere elevenes og lærerens evne til improvisert rollespill, øke spenningen og sørge for at alle utvikler følelsesmessig engasjement. Andre teknikkvarianter her er «møte med rollefigur» og «intervju av rollefigur». Møte med rollefigur er når det bare er læreren som tar på seg en rolle, mens elevene er seg selv. Her er opplevelsen av rollefiguren og dialogen mellom den og elevene sentral (Sæbø, 1998, pp. 109–114). Intervju av en rollefigur er et møte med en rollefigur der det er lagt opp slik at elevene stiller rollefiguren spørsmål for å finne ut hvem han eller hun er, eller for eksempel i form av «hett sete» (*hot seat*)⁴¹. Ved hett sete er rollefiguren en figur i historien som har gjort noe galt eller har kritikkverdige holdninger (Heggstad, 2003, p. 81).

Rollespill er spill der elevene er rollefigurer. Rollespillet kan være basert på et skript, halvskript, eller være fri improvisasjon innenfor et gitt scenario (Holden, 1981, pp. 9–10). Dette brukes tradisjonelt i språkundervisningen for å konkretisere en setting, som flyplass, restaurant og lignende, der noen elever er kunder og andre serviceyttere. Rollespill kan brukes så enkelt som at elevene får på seg en laboratoriefrakk eller briller og rollespiller forskere på et ordlaboratorium. Som en enkel tilførsel av drama i leseundervisningen, har Lesesenteret utviklet noen hjelpemidler og strategier til å strukturere gruppesamtaler om tekster i lesesirkler. For de yngste presenterer de **å lese med ulike hatter eller briller**. Liv Engen har overført Edward de Bonos tankehatter (*Six Thinking Hats*)⁴² til leseundervisningen (Engen & Helgevold, 2012; Engen,

⁴¹ Figuren sitter på en stol og blir konfrontert av elevene (Heggstad, 2003, p. 81).

⁴² Opprinnelig er dette en møtestrategi (Bono, 2009). De seks hattene i ulike farger står for ulike tankefokus, og hattene skal hjelpe oss til å styre tankene i ett av seks fokusområder. Hattene symboliserer roller, og kan brukes imaginært (tenkt) eller som ekte fysiske hatter. Hattene kommer fra assosiasjonen mellom tenkning og tenkehatter, jf. metaforen «å ta på tenkehatten». En av hensiktene er å forenkle tenkningen, ved å ha et fokus om gangen. Den andre hensikten er å gjøre et tankeskifte mulig. Hattene hjelper deltakerne til å belyse en sak fra ulike sider, og er ment for å lette avgjørelser (Bono, 2009).

2007). I bruken til Engen, er de ulike hattene, enten i ulike farger eller ulike modeller, knyttet til fem ulike fokusområder ved en tekst. Fokusområdene på lesehattene er: konkrete opplysninger (hvit), gode ting, positive ord og morsomme setninger (gul), finne ord og uttrykk som provoserer (svart), se etter ting som gir assosiasjoner til tidligere erfaringer og kunnskap (grønn), skaffe seg oversikt over hva teksten egentlig handler om (blå). Fargene eller utformingene er valgt i forhold til symbolikken, for eksempel som at grønn hatt symboliserer vekst og utvikling (Helgevold et al., 2006, p. 35). Hattene er ment for å fungere som en konkret påminnelse om at elevene må bruke hodet sitt når de skal lese. Lesebrillene er også i ulike farger (Engen & Helgevold, 2012; Helgevold et al., 2006). Igjen er disse for å hjelpe elevene til å lese tekster med ulikt fokus. Brillene er en påminnelse om, eller et symbol på, at leserne må skjerpe blikket og se nøye på teksten. I likhet med hattene, er brillene i fem ulike farger, med samme fokus i forhold til fargene som hattene. **Rollekort** er det tredje hjelpemiddelet fra Lesesenteret til å strukturere gruppesamtaler om tekster i lesesirkler. Gjennom rollekort får eleven klare oppgaver, det vil si oppdrag for lesingen og den etterfølgende samtalen (Helgevold et al., 2006). To av kortene er spesifikt rettet mot ord og uttrykk.

Bruk av lesesirkler og rollekort i litteratur- og leseopplæringen er kjent fra USA, Australia og New Zealand (Helgevold & Ulvund, 2006, pp. 29–30). Gjennom presentasjon av disse hjelpemidlene i blant annet leseheftene fra Lesesenteret og observasjonsverktøyet Leselos spres arbeidsmåtene også i norske skoler. Lesesirkler brukes i arbeid med leseforståelse. Elevene deles i små grupper, leser en felles tekst og samtaler om den etterpå. Samtalen mellom elevene blir en læringsarena der kunnskap og refleksjoner utvikles og deles. Hattene, brillene eller rollekortene hjelper elevene til å studere teksten med et bestemt fokus, og deltakerne i gruppen får gjerne hvert sitt fokusområde. Dermed kan de belyse teksten fra ulike sider og presentere funnene deres for hverandre. Rekvisittene er hjelpemidlene, og fungerer som *støttende stillas* under lesingen og samtalen etterpå. De gir også alle deltakerne en grunn til å snakke og rollen beskytter meningene deres. Strategiene kan brukes i arbeid med skjønnlitterære tekster og fagtekster. For å lykkes med samtalestrategiene, må de forberedes godt. Læreren bør sette sammen grupper der elevene har like leseferdigheter. Elevene må få en innføring i fokus eller roller og regler for gruppesamtalen. I samtalen skal alle ha innspill der de presenterer etter tur. Deltakerne skal ha egne meninger, og disse må de begrunne. Deltakerne må høre på hverandre uten å avbryte eller gjøre narr av andres meninger, og gi hverandre konstruktive innspill i stedet (Helgevold & Ulvund, 2006, pp. 29–30).

En **simulering** er problemløsende aktiviteter hvor en ofte spiller seg selv med egne erfaringer og egen kunnskap i en fiktiv situasjon (Holden, 1981, pp. 10–11). Sykepleierutdanningen ved UiS

bruker mye simulering i pasientbehandling. Sykepleierstudenten er da seg selv i rollen som sykepleier, mens en annen spiller rollen som pasient. Grensen mellom rollespill og simulering kan virke diffus, men simuleringer, vil jeg si, har et mer realistisk og strukturert preg.

Dramatisering og dramaforløp er de tradisjonene som brukes mest i arbeid med tekster. De har jeg allerede beskrevet utførlig, og presenterer dem derfor bare kort her. **Dramatisering** av tekst er å spille ut en handling fra en tekst (Sæbø, 1998). Et eksempel på ordnivå er å dramatisere ordet «annerledes». Læreren leser orddefinisjonen og et påfølgende konkret eksempel som en liten historie mens elevene går rundt i rommet. De justerer seg etter hvert som de får mer og mer informasjon. **Dramaforløp** eller undervisningsforløp er et helhetlig undervisningsopplegg der ulike dramateknikker, dramametoder og uttrykksformer brukes til å utforske lærestoffet i form av et tema eller en tekst (Sæbø, 1998, p. 79). Metoden gir elevene en større mulighet til å utforske og skape forståelse for flere aspekter ved for eksempel en tekst (Sæbø, 2010, p. 12). Et eget eksempel på et dramaforløp med målgruppen 1.trinn innenfor faget «tema» som dekker naturfag, historie, geografi og samfunnsfag, kan være at elevene er mannskap ombord på et handelsskip i middelalderen. De skal planlegge avgangen i forhold til pengebeholdning, plass om bord, antall personer og innkjøp av rasjoner og last. Her er erfaringen av ord sentrale, som pengebeholdning, antall, innkjøp, rasjoner, last og mer. Læreren strukturerer opplegget gjennom å innta lærer-i-rolle som den litt hjelpeløse kapteinen.

Leseteater (*Reader's Theater*) er høytlesing av tekster med mye dialog, der dramatiseringen gjøres auditivt gjennom intonasjon og innlevelse, fremfor det visuelle som fysisk agering og kostymer. Det er et underholdende og engasjerende middel for repetert lesing som forbedrer leseflyt og forståelse (Bafle, 2012). To eksempler på fengende bildebøker å bruke her er «Lisa venter på bussen» og «Minus og den store verden», begge av Sven Norqvist. En elev kan være fortelleren som leser den beskrivende teksten, mens andre elever får hver sin rolle og leser rolledialogene.

4.8 Oppsummering av drama som metode

Jeg har funnet at drama for elevene er læring gjennom *erfaring og sansning, konkretiserende og illustrerende, erkjennende for dybdeforståelse, effektivt gjennom å skape mening og holistisk og synergisk*. Vi har også sett på ulike metoder, rekvisitter og korte eksempler jeg har gitt som en idé til hvordan metodene kan brukes i vokabularundervisningen. I neste kapittel vil jeg diskutere resultatene fra vokabularundervisningen og drama som metode i forhold til hverandre, og hva de betyr.

5 DISKUSJON OG AVSLUTNING

I denne delen vil jeg gjengi problemstillingen i undersøkelsen og kort oppsummere hovedfunnene fra resultatdelen. Videre vil jeg si noe om hvilken relevans resultatene har i forhold til hverandre, siden problemstillingen er todelt, og vokabular- og dramafunnene tidligere har blitt presentert hver for seg. Jeg har forsøkt å fusjonere de to domene for å vise hvordan drama kan styrke effektiv vokabularundervisning ytterligere. Jeg vil også diskutere eventuelle begrensninger ved funnene og undersøkelsen min. Til slutt vil jeg si noe om hvilket potensiale drama har som kan tas i bruk i vokabularundervisningen. Vokabularundervisning kan ha tekniske preg, og ved å ta i bruk drama kan vokabularet levendegjøres. Vokabularundervisning kan være motiverende, engasjerende, inkluderende og myndiggjørende, og kan og bør integreres i all undervisning.

5.1 Oppsummering av resultatene i forhold til problemstillingen

Formålet har vært å undersøke hva vokabularlitteraturen sier om effektiv vokabularundervisning, og hvilke fordeler bruk av drama som undervisningsmetode kan tilføre denne undervisningen. Siden problemstillingen er todelt, har jeg i resultatdelen presentert funnene hver for seg.

Jeg har formulert hovedfunnene mine for effektiv vokabularundervisning som de fem prinsippene: flereksponering, undervisningsbredde, aktivt bearbeidende elever, øvrige didaktiske hensyn og fremming av ordbevissthet. Fordeler jeg har funnet ved bruk av drama som metode i vokabularundervisningen, er formulert som de fem funnene: drama gir erfaringsbasert, estetisk læring, konkretiserer ordbetydning, gir en dypere forståelse av ord, gir effektiv vokabularundervisning/læring og har en synergieffekt på elevene.

5.2 Hva betyr funnene?

De nevnte fordelene ved bruk av drama i vokabularundervisningen kan gi barna erfaringer med ord og virker konkretiserende. Dette kan gi dem en dypere forståelse i form av erkjennelse. Metoden tyder på å være effektiv fordi den er aktiviserende, motiverende og engasjerende. I tillegg har den synergieffekt ved at virkningene er mer enn ordlæring, den kan gi utbytte på alle aspekter ved leseferdighet og personlig utbytte hos eleven i form av økt selvfølelse, selvtillit og spontanitet. Jeg vil si noe mer om hvilken relevans funnene har i forhold til hverandre og hvordan de eventuelt kan forenes, i en fusjon.

Flereksponering innebærer gjentatte eksponeringer for målordene, og er viktig fordi frekvens og repetisjon er sentralt for læring. I tillegg bør eksponeringen være fra flere informasjonskilder i form av ulike kontekster, som ulike tekster eller ulike situasjoner. Fordelen ved drama som konkretiserende metode er at aktivitetene kan brukes til å illustrere ulike betydninger og ulike bruk i bestemte situasjoner, noe som er spesielt gunstig for den pragmatiske forståelsen. Det er også viktig ut fra å gi elevene en erfaringsbakgrunn og en bredere forståelse av ordbruken gjennom møter med ordene i ulike kontekster.

Undervisningsbredde refererer til en bredde av informasjon både i form av definisjoner, kontekster, ordstrukturer og assosiasjoner. Bredden er også i forhold til å ta i bruk ulike metoder for å jobbe med ord og ordbetydninger. Det handler om å gjøre mest mulig ut av undervisningen med tanke på ordutvalg, eksplisitt undervisning med modellering, trening og forsterkning. Ifølge *Kunnskapsløftet (2006)* skal elevene kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig og kunne lese, som er tre av de fem grunnleggende ferdighetene som går igjen i kompetansemålene i *alle fag*. Et godt utviklet vokabular er nødvendig for de tre ferdighetene. Vokabular bør dermed undervises i alle fag. Dette gir vokabularbredde i alle fagene, og evne til å kunne uttrykke seg i forhold til lærestoffet. Drama som undervisningsmetode kan brukes i og på tvers av alle fag, og har en metodologisk bredde som kan være alt fra spontan krydring av ordinær undervisning til et større planlagt opplegg over lengre tid. Videre kan dramametoden brukes til så vel eksplisitt (direkte) som implisitt (indirekte) vokabularundervisning. Det at metoden er *fleksibel*, gir læreren et stort spillerom i forhold til bruken av den. De ordinære vokabularundervisningsmetodene kan tilføres enkle fiksjonsrammer, eller integreres i helhetlige dramaopplegg som deler av forløpet.

Drama gir også en *sensorisk bredde* fordi tilnærmingen er multisensorisk. Samleprinsippet **øvrige didaktiske hensyn** innebærer at læreren må ta hensyn til elevens forutsetninger, mål med undervisningen og sørge for meningsfull læring. Forutsetninger går på elevenes alder og eventuelle læringsvansker, språkvansker eller lesevansker. Her er dramametoden *inkluderende* ved at den er *konkretiserende* og *flersanselig*, og derfor kan alle elever få noe ut av det selv om de er på ulike funksjonsnivå. Drama har lek som fundament, og lek er lystbetont, og den er en indremotiverende aktivitet for å lære om verden gjennom eksperimentering og innsikt. Den vil lokke til interesse for språk gjennom en lekende tilnærming, og øke oppmerksomheten, motivasjonen og reell læring. Å **fremme ordbevissthet** handler om å skape bevissthet og interesse for ord og betydninger, og bærer i seg både en kognitiv og affektiv holdning. Ordbevissthet er både metakognisjon av ord, motivasjon for å lære ord og interesse for ord. Ifølge Graves er *motivasjon og affekt* minst like viktig for læring som kognisjon.

For at noe skal være meningsfullt, trenger elevene tydelige forklaringer og *meningsfulle kontekster*. Dette får de gjennom direkte erfaringer som de kan sette merkelapper på og bakgrunns erfaring som nye ord senere kan knyttes til. For at læring skal gi mening, bør den også *ta utgangspunkt i barns interesser*. Ordlæring innenfor en fiksjonsramme vil appellere fordi det å late som er instinktivt hos mennesket. For utrygge elever, vil drama gjøre det mulig å hente inn virkeligheten i trygge klasseromsomgivelser, slik at elevene kan eksperimentere ordbruk i nye situasjoner beskyttet av en fiksjon (Kempe, 1996, p. 86). Metoden kan være alt fra lek med noe som skjer her og nå til pragmatisk bruk av ord i ulike situasjoner. Det gir barna en mulighet til *bootstrapping* av ordene gjennom utforskning og kontekstualisering.

God undervisning finner sted der elevene er aktive i ordlæringsprosessen og aktivt prøver å *konstruere egen mening* og skape et betydningsnettverk rundt et ord. Drama som metode er elevaktiviserende, og legger til rette for **elevers aktive bearbeiding** gjennom diskusjon, bearbeiding og bruk av ordene kognitivt, emosjonelt og sanselig. Drama er fordelaktig for retensjonen av ordlæringen fordi inntrykkene kommer gjennom flere kanaler, sanser. Drama gir direkte sanselige erfaringer gjennom bruk av kroppen, men samtidig har det også en abstraherende funksjon gjennom den doble bevisstheten som kan gi elevene et metaperspektiv. En refleksjon og diskusjon omkring ord erfaringene vil kunne bevisstgjøre metaperspektivet på ordene, som igjen fører til ordbevissthet.

I tillegg til en bredde av erfaringer og bruk, vil elevene også få en forståelsesdybde av vokabularet. Ordene blir ikke bare ren overflateverbalisering, men å gjennomleve ordene, og i sterkeste grad «be the word», gir en *minneverdig forståelsesdybde*. Å bearbeide dette tankemessig gir *erkjennelse*. Det som skiller drama som multisensorisk aktivitet fra andre multisensoriske aktiviteter, er fiksjonsrammene. Dette gir en «estetisk fordobling», som er en dobbel bevissthet. Selv om man befinner seg i en fiktiv virkelighet, vil man alltid arbeide med to verdener samtidig, fordi virkeligheten stadig vil være der (Heggstad, 2003, p. 22). Deltakerne er på samme tid tilstede i prosessen som seg selv og som rollefigur med bevissthet om seg selv, de andre og fiksjonen. Dette i seg selv, gir en tankemessig bearbeiding som stimulerer til empati og metakognitivitet. Jeg vil derfor si at drama gir en dypere, mer minneverdig opplevelse fordi eleven oppslukes sanselig. Den dypere forståelsen er *kjernen* i ordkunnskapen Dale (1969) refererer til. Men troen på fiksjonen må være tilstede for at drama skal være mer enn en overfladisk konkretisering, og et meningsfullt tema og ekthet i spillet er avgjørende for lærings- og erkjennelsespotensialet til elevene ifølge Sæbø (1998, p. 39).

Svakheter ved undersøkelsen, antydes også gjennom tittelen «Vokabularundervisning - quick and dirty». Den har som nevnt dobbel betydning, der den ene henspiller på at dette ikke er en perfekt undersøkelse. Valg av litteratur har formet undersøkelsens resultater. Jeg har hovedsakelig brukt amerikansk vokabularlitteratur, som kan være en begrensning ved undersøkelsen. En av årsakene til dette er at jeg ikke fant mye norsk litteratur spesifikt rettet mot vokabularundervisning. Først senere fant jeg norsk og nederlandsk vokabularlitteratur av henholdsvis Engen og Helgevold (2012) og van Hartingsveldt og Verhallen (2006), men oppdagelsen kom så sent i prosessen at det ikke har påvirket funnene mine annet et at jeg har presentert metodene de beskriver kort. En annen årsak var at jeg har forsøkt å holde meg til sentral litteratur innenfor emnet. Andre svakheter ved studien kan være artiklene jeg brukte for å se etter fordeler ved bruk av drama i vokabularundervisningen. Jeg hadde et begrenset utvalg, og oppdaget at tre av artiklene viste til samme kilde ved fordeler, som økt selvtilit, selvtiltro og spontanitet.

I tråd med hermeneutikken har min egen forståelse og fortolkning av litteraturen og dens relevans til problemstillingen, og søken etter mønster i den, også formet undersøkelsen. Funnene mine er en fortolkning av litteraturen og følge av egen forståelse av sentrale mønster i den. Jeg har lite undervisningserfaring, men til gjengjeld erfaring av selv å lære norsk på 2.trinn, og å lære datteren min to språk flytende. Styrker i studien vil jeg si er at jeg har dramafaglig bakgrunn og innsikt i bruk av dramapedagogikk gjennom deltakelse i dramafaglig undervisning og gjennom egen bruk av drama med elever. Resultatene er ikke overraskende i seg selv. De stemmer med hva som fra mitt perspektiv er sannsynlig ut fra egen erfaring med språklæring og drama hver for seg. Det som er mer overraskende er mangelen på tydelige universalt formulerte prinsipper eller oppskrifter i vokabularundervisningen og sentrale fordeler i dramametoden. Dette har også blitt bemerkt av Neuman and Dywer (2009, p.391): "There appears little consensus on developmentally effective strategies for teaching vocabulary"(J. Harris et al., 2011, p. 53). Det kan skyldes ulike perspektiver på vokabularundervisning og ordlæring, dramafagets estetiske art som ikke er oppramsende, men beskrivende og post-modernismens avstandtaking fra allmenne sannheter. Spørsmålet er om vi er for forsiktige, i frykt for å virke bastante?

5.3 Blikket vendt utover

Muligheter ved funnene i denne oppgaven vil være å ta hensyn til de fem prinsippene i undervisningen av vokabular, og å kombinere eksplisitt og implisitt undervisning slik forskningen har vist som effektivt. Videre har jeg funnet at drama har fem sentrale fordeler i forhold til vokabularundervisningen, som bør føre til mer bruk av metoden, både av hensyn til elevenes ordforståelse og allmenne personlighetsutvikling, som på sikt vil gi dem akademiske

gevinster. Det er ifølge litteraturen stadig flere bevis for at vokabular er en nøkkelfaktor hos risikoelever som ikke lykkes i skolen, og derfor er det ekstra viktig å skape interesse og engasjement for ord hos dem. Forskning viser også til stor forskjell på vokabularstørrelse hos barn som begynner i skolen. Bruk av disse prinsippene, spesielt å lære barn ordlæringsstrategier og fremme deres ordbevissthet, og bruk av drama som metode vil kunne styrke barnas empowerment, slik at vokabularlæringen deres ikke bare er avhengig av undervisningen, men at de selv aktivt kan ha interesse for å utvide vokabularet på egenhånd i og utenom undervisningstiden slik at de er bevisste på ord og har lært seg ulike bearbeidingsstrategier. Riktignok er denne forskningen basert på amerikanske forhold der det er en stor andel av befolkningen med spansk som morsmål og også en stor andel av befolkningen som tilhører en lavere sosioøkonomisk klasse. Likevel vil denne problemstillingen også være relevant for norske forhold fordi vi blant annet på grunn av økt globalisering har en større andel barn med et annet morsmål enn norsk, og Salamancaerklæringen gir oss føringer som inkluderende skoler uansett funksjonsnivå, en skole for alle. Også i det norske samfunnet har vi lavere sosioøkonomiske klasser, og jeg vil dermed tro at den amerikanskbaserte forskningen har en overføringsverdi til norske forhold.

Ved at drama er frigjørende og gir barna selvtilitt og selvtiltro, og fordi det er engasjerende, kan det føre til økt lesing i forbindelse med aktivitetene, som igjen kan gi en positiv Matteuseffekt. Både hjelp til selvhjelp og økt selvstendig lesing gir muligheter for å jevne ut de store forskjellene og styrke elevene til å bli aktive deltakere av samfunnet med vokabular som tilgang. Med samfunnets økende krav til literacy, er det lett å falle utenfor om man ikke behersker skriftspråket. Mennesker med dyp vokabularkunnskap og kunnskap om språklige nyanser er i stand til å kommunisere tankene sine mer presist, og gir oss inntrykk av at de er i stand til å tenke mer dypt og kritisk (Cunningham, Anne E. & O'Donnel, 2012, p. 273). Selv om det ikke nødvendigvis er tilfelle at de virkelig tenker mer dypt og kritisk, vil det prege vårt inntrykk av dem og av mennesker med begrenset vokabular.

Resultatene mine taler for bruk av drama som metode i vokabularundervisning. Metoden vil i tillegg til å kunne gi elevene konkrete erfaringer med ord og språk i bestemte situasjoner og bestemt bruk, kunne gi elevene en innsikt. Jeg har vist at det finnes mange metoder som kan brukes i vokabularundervisning ut fra vokabularlitteraturen og dramapedagogikken. Videre forskning ut fra funnene mine, ville være å måle elevers vokabularutbytte ut fra fusjonen av prinsipper for vokabularundervisning og bruk av drama. Ifølge Biemiller (2012, p. 43) antyder tilgjengelige data at det å undervise i *flere* betydninger i *mindre dybde* (20-25 betydninger) per uke ser ut til å resultere i tilegnelsen av flere betydninger enn ved å undervise *færre* betydninger i

dybden (5-10 betydninger). Det antydes at den enkelte elev vanligvis lærer en tredjedel eller halvparten av ordbetydninger som resultat av undervisning. Dette gjelder både for undervisning av mange ord og dybdeundervisning av få ord. Biemiller sier at hvis det kunne vises at det å undervise ord i dybden ville føre til læring av flere ukjente betydninger og/eller at undervisning av betydningen i dybden signifikant forbedrer det å trekke slutninger til andre ukjente betydninger, ville det være et sterkt argument for heller å undervise færre ordbetydninger og i dybden (Biemiller, 2012, p. 43). Det kunne være interessant å undersøke om dramametodens fordel ved å gi dypere vokabularforståelse også fører til bedre retensjon enn halvparten av målordene. I utgangspunktet bør vokabularet retineres bedre fordi metoden gir minneverdige og meningsfulle, personlige erfaringer med ordene. Videre vet jeg også lite om hvordan vokabularundervisning praktiseres i norske skolen, og ut fra mitt aldersfokus, spesielt undervisningen på 1.-3.trinn.

Forslag til annen videre forskning kunne være å finne ut hva de optimale kombinasjonene av diverse metoder for vokabularundervisning ville være, inkludert direkte og indirekte undervisning og ulike metoder innen disse kategoriene (National Reading Panel (U.S.), 2000, p. 252)? Dette ville antagelig variert ut fra elevenes alder og forutsetninger. En annen mulighet foreslått av Drew og Pedersen (2012) ville være en kvalitativ undersøkelse ved bruk av lese-teater i 1. og 2.trinn i barneskolen. Uten å ha undersøkt dette nærmere, tenkte jeg det også ville være interessant å se om økt fokus på pragmatikk via drama for elever med Aspergers syndrom har effekt.

Til slutt er elevers motivasjon en viktig implikasjon for å velge lekne metoder som drama. Jeg har ikke fokusert direkte på dette i denne oppgaven, men vi befinner oss i «Era of Engaged Reading» der motivasjonsteorien tas hensyn til i lese-teorien. Det funnet at det er viktig å ta hensyn til motivasjon fordi den påvirker hva barna velger å gjøre, og hvor engasjert de er i en aktivitet (Bråten, 2007, p. 9). Motivasjon bør tas hensyn til i læring og lesing fordi disse aktivitetene krever en viss anstrengelse og energi. Høy motivasjon gir mer utholdenhet og vilje hos elevene til å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter (Bråten, 2007, p. 9), og dessuten økt vilje til repetisjon. Ausubel (1968) i Brown (2007, p. 169) identifiserte seks behov som skaper motivasjon: behov for utforskning, påvirkning, aktivitet, stimulering, kunnskap og ego-forsterkning. Behov for aktivitet betyr bevegelse og trening, både fysisk og psykisk. Stimuleringsbehov betyr å trenge stimuli fra miljøet, andre mennesker, eller av ideer, tanker og følelser. Kunnskapsbehov er trangen til å bearbeide og internalisere resultatene av utforskningen, påvirkningen, aktiviteten og stimuleringen. Egoet forsterkes ved å bli anerkjent av andre og gjennom mestring (Brown, 2007). Undervisningsmetoder med drama kan dekke samtlige behov,

som fører til motivasjon og således engasjert ordlæring. Konklusjonen min er derfor at drama er en hensiktsmessig metode i undervisningen av vokabular.

Begrensninger i bruken av drama som metode kan skyldes lærernes usikkerhet grunnet manglende erfaring og innsikt i metoden. Det kan også være at læringseffekten er ukjent eller undervurdert fordi drama er så lekbasert. For at metoden skal gi positivt resultat, bør læreren ha en viss kyndighet, og for å gi mest lærings- og erkjennelsespotensiale er elevene avhengige av ekthet. Dette kan også ses som en svakhet ved metoden. Den kan fort føre til overflatekonkretisering, mekanisk bruk uten innlevelse. Det å kunne være åpen og frigjørende krever tillit og trygghet mellom elevene og mellom læreren og elevene.

Jeg håper at denne oppgaven kan medvirke til større innsikt i potensiale og muligheter innenfor vokabularundervisning, og at den gir idéer til hvordan man kan bruke drama i denne undervisningen.

6 LITTERATURLISTE

- Alber, S. R., & Foil, C. R. (2003). Drama Activities That Promote and Extend Your Students' Vocabulary Proficiency. *Intervention in School & Clinic*, 39(1), 22–29.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A historical perspective on Reading research and reading instruction. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Armbruster, B. B. (2010). *Put Reading First: the Research Building Blocks for Teaching Children to Read: Kindergarten Through Grade 3 (3rd Ed.)*. DIANE Publishing.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Bafile, C. (2012, May 22). Reader's Theater: Giving Students a Reason to Read Aloud. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/39/>
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension: The Nexus of Meaning. In G. G. Duffy & Israel, Susan E. (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323–346). New York: Routledge.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E., & Font, G. (2012). Teaching word-learning strategies. In J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary Instruction - Research to Practice* (2. utgave.). New York: Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life, Second Edition: Robust Vocabulary Instruction*. Guilford Press.
- Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary. *American Educator*, 25(1), 24–28.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 41–51). New York: The Guilford Press.

- Biemiller, A. (2012). Teaching Vocabulary in the Primary Grades - Vocabulary Instruction needed. In J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary Instruction - Research to Practice* (2. utgave., pp. 34–50). New York: Guilford.
- Birsh, J. R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore, Md.: Paul H. Brooks.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. 1948-. (2006). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. J. (2010). *Teaching vocabulary in all classrooms* (4. utgave.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. J. (2012). Keep the “Fun” in Fundamental. In J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary Instruction - Research to Practice* (2. utgave., pp. 189–209). New York: The Guilford Press.
- Bono, E. de. (2009). *Six Thinking Hats*. Penguin.
- Braanaas, N. 1925-2012. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Retrieved from http://www.videnomlaesning.dk/wpcontent/uploads/Ivar_Braaten.pdf
- Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching, (5th ed.), XIV, 410 s. : ill.
- Carlisle, J. F., & Katz, L. A. (2005). Word Learning and Vocabulary Instruction. In J. R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (2.utgave ed., pp. 345–376). Baltimore, Md.: Paul H. Brooks.
- Carlsen, K., & Samuelsen, A. M. 1940-. (1988). *Inntrykk og uttrykk: estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Cunningham, Anne E., & O'Donnel, C. R. (2012). Reading and Vocabulary Growth. In J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: research to practice* (2.utgave ed., pp. 256–279). New York: Guilford.

- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439–443.
- Department of Education West Virginia. (2013). Word Play. Retrieved April 10, 2013, from <http://wvde.state.wv.us/strategybank/WordPlay.html>
- Dodson, S. L. (2000). FAQs: Learning Languages through Drama. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 129–141.
- Drew, I., & Pedersen, R. R. (2012). Readers theatre: a group reading approach to texts in mainstream EFL classes. In *The Young language learner: research-based insights into teaching and learning* (p. s. 71–83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Duffelmeyer, F. A., & Duffelmeyer, B. B. (1979). Developing vocabulary through dramatization. *Journal of Reading*, 23(2), 141–143.
- Engen, L. (2007). *Lærerens ABC: håndbok i lese- og skriveopplæring*. Oslo: Damm.
- Engen, L., & Helgevold, L. (2012). *Leselos: veiledningshefte*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Foil, C. R., & Alber, S. R. (2002). Fun and Effective Ways to Build Your Students' Vocabulary. *Intervention in School & Clinic*, 37(3), 131.
- Fritt Ord og Sparebankstiftelsen. (2013). Store norske leksikon. Retrieved from <http://snl.no/>
- Fuglseth, K. 1959-, & Skogen, K. 1939-. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gill, S. R. (2006). Teaching rimes with shared reading. *Reading Teacher*, 60(2), 191–193.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning & Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Green, J. (2003). *The word wall: teaching vocabulary through immersion*. Toronto: Pippin Pub.
- Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E., & Wallmann, J. (2012). How Simple is the Simple View of Reading? *Scandinavian Journal of Educational Research*, (ahead-of-print), 1–17.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research vol. 3* (pp. 403–424). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haanæs, I. R. (2004). Muntlig tekst. In I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Eds.), *Norskdidaktikk: tekstnær og elevnær undervisning* (2. utgave., pp. 53–107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the Crib for the Classroom: How Children Really Learn Vocabulary. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (pp. 49–65). New York: Guilford Publications, Inc.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The Literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Heggstad, K. M. (2003). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heibeck, T. H., & Markman, E. M. (1987). Word learning in children: An examination of fast mapping. *Child development*, 1021–1034.
- Helgevold, L., Engen, L., Andreassen, R., Bunting, M., Bunting, M., Engen, L., ... Måsvær, L. (2006). *Fagbok i bruk: grunnleggende ferdigheter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Helgevold, L., & Ulvund, O. K. (2006). *Bok i bruk: på femte til sjuende trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforl.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. Harlow: Longman.
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jackson, H., & Zé Amvela, E. (2007). *Words, meaning, and vocabulary: an introduction to modern English lexicology*. London: Continuum.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kempe, A. (1996). *Drama education and special needs: a handbook for teachers in mainstream and special schools*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kunnskapsforlaget. (2013). Ordnett. Retrieved from <http://www.ordnett.no.ezproxy.uis.no/ordbok.html>
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lederer, H. (1981). The Play's the Thing: The Use of Theatre in Language Learning. *Studies in Language Learning*, 3(2), 35–41.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary Development and the Development of Phonological Awareness Skills in Preschool Children. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 15–31). New York: Guilford Press.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Sandora, C. (2012). Direct and Rich Vocabulary Instruction Needs to Start Early. In J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: research to practice* (2. utgave., pp. 17–33). New York: Guilford Press.
- McMaster, J. C. (1998). 'Doing' literature: Using drama to build literacy. *Reading Teacher*, 51(7), 574.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of educational research*, 53(2), 253–279.
- Moats, L. C., & Farrell, M. L. (2005). Multisensory Structured Language Education. In J. R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (2. utgave., pp. 23–42). Baltimore, Md.: Paul H. Brooks.
- Morken, I. (2003). *Drama og teater i undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-Comprehension Connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 52–77). New York: Guilford Press.

- National Reading Panel (U.S.). (2000). National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction [Executive summary]. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved March 9, 2007, from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf.
- Neuman, S. B. (2011). The Challenge of Teaching Vocabulary in Early Education. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (pp. 358–372). New York: Guilford Publications, Inc.
- Oxford University Press. (2011). Oxford Advanced Learners Dictionary (OALD). Retrieved from <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- På sporet. (2012, April 2). From late to early interventions in remedial reading instruction - Reducing the number of children with reading difficulties. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Phythian-Sence, C., & Wagner, R. K. (2007). Vocabulary Acquisition - A Primer. In R. K. Wagner, K. R. Tannenbaum, & A. E. Muse (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 1–14). New York: Guilford Press.
- Platz-Waury, E. (1992). *Drama og teater: en innføring*. Oslo: Ad notam.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunsthøgskolefag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2010). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, (1), 9–25.
- Sæbø, A. B., & Flugstad, P. (2003). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-Assisted Remedial Reading Intervention for School Beginners at Risk for Reading Disability. *Child Development*, 82(3), 1013–1028.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Senechal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant: On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2). New York: The Guilford Press.
- Spierings, B. (2012). Drama og engasjert lesing. Hjemmeeksamen i MSP109 Helhetlige perspektiver på utvikling av skriftspråklige ferdigheter. (Upublisert). Stavanger: UiS.
- Spillskrinet. (2013). Spillskrinet. *Spillskrinet - Nettbutikk for brettspill og kortspill*. Retrieved from www.spillskrinet.no
- St. meld. 16. (2006-2007). (2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> - 01.03.2013
- Stahl, K. A. D., & Stahl, S. A. (2012). Young Word Wizards! In J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: research to practice* (2. utgave., pp. 72–92). New York: Guilford Press.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72–110.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Stern, S. L. (1983). Why drama works: A psycholinguistic perspective. *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*, 207–225.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- Torvund, O. (2013, November 5). Noen vanlige tolkingproblemer. Retrieved from http://www.torvund.net/index.php?page=oppg_02724
- Universitetet i Oslo. (2013). Bokmålsordboka. Retrieved from <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- University of Michigan. (2013, March 4). Ready To Read. *Ready To Read*. Retrieved from <http://www.umich.edu/~rdytolrn/readytoread.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet. Retrieved from

[.http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=5&s=2&kmsid=138099](http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=5&s=2&kmsid=138099) - 03.05.2012

Vadasy, P. F., & Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary Instruction for Struggling Students*. Guilford Press.

Van Hartingsveldt, W., & Verhallen, M. (2006). Met woorden in de weer in het speciaal basisonderwijs. *Logopedie en foniatrie*, (1). Retrieved from <http://www.rezulto.nl/pdf/sbo.pdf>

Vedlegg 1: Tabell over *Karakteristika* 4.2.1

	<i>Flere eksponeringer</i>	<i>Informasjonsbredde</i>	<i>Aktive elever</i>
Mezynski (1983) og Stahl og Fairbanks (1986)	Multipel/mangfoldig eksponering av ordene som undervises	Informasjonsbredde – definisjons- og kontekstmessig	Bruk av aktiv eller dyp bearbeiding ved å få elevene til å tenke på ordene og samhandle med dem
Carlisle og Katz (2005, p. 372)		Gir illustrasjoner på ordbruken i naturlige kontekster Bygger begrepsmessige (<i>conceptual</i>) og semantiske grunnlag for ordkunnskap Bygger forståelse av forbindelser (<i>links</i>) mellom tilhørere i ordfamilier Gir eksponeringer av ulike betydninger av ordet	Integrerer ny informasjon med tidligere kunnskap Tilrettelegger for muligheter av meningsfull bruk av ordene Søker å engasjere elevene gjennom spørsmål om ord Hjelper elevene til å utlede ordbetydninger fra kontekst Gir måter å huske ordbetydninger
Thornbury (2002, p. 30)	Elevene trenger multiple eksponeringer av ord og de har behov for å gjenkalle ord fra hukommelsen gjentatte ganger	Ord må presenteres i deres typiske kontekster, slik at elevene kan få en fornemmelse av deres mening, register, kollokasjoner og syntaktiske miljø Ikke alt vokabular elevene trenger kan undervises i: elevene vil trenge rikelig/tallrik eksponering gjennom samtale og tekst i tillegg til trening for selvstendig (selvregulert, SDL) læring	Elevene trenger oppgaver og strategier som hjelper dem å organisere deres mentale leksikon ved å bygge assosiasjonsnettverk - jo flere, jo bedre Elevene trenger å være aktivt involvert i læringen av ordene Elever har behov for å ta multiple valg av ord Minnet av nye ord kan forsterkes hvis de brukes til å uttrykke meninger som er personlig relevante Undervisningen bør rette oppmerksomheten på lyden av de nye ordene, spesielt hvordan de trykkes (<i>word stress</i>)

Vedlegg 2: Tabell over *Prinsipper* 4.2.2

Flereksponering	Undervisningsbredde	Elevers aktive bearbeiding	Øvrige didaktiske hensyn	Fremming av ordbevissthet
Elever bygger ordkunnskap gjennom eksponering fra flere (multiple) informasjonskilder og gjentatte eksponeringer (BF, 2000:9) Frekvens er av betydning: Barn lærer ordene de hører mest (HGH-P:21)	Gjør mest mulig ut av undervisningen – ordutvalg, eksplisitt undervisning med modellering, trening og forsterkning (CK:10) Inkluder vokabularundervisningen i innholds-fagene (CK:10) Sikre rike og varierte språkerfaringer (G:10) Undervise individuelle ord (G:10) Undervise i ordlæringsstrategier (G:10) Den effektive vokabularlæreren bruker undervisningsstrategier som ikke bare lærer vokabular effektivt, men også modellerer god ordlæringsatferd (BF,2006:11) Idéen om fremskynding (empowerment) (N:17) Ordkunnskap (N:17) Bruk av informativ tekst (N:17) Tilfellet av omgitt multimedia (N:17) Hinsides ordet: Vokabularlæring og grammatisk utvikling er resiproke prosesser (HGH-P:22)	Elever trenger å være aktive i å utvikle deres ordforståelse og måter å lære dem på ((BF, 2000:9) Elever tjener på å gjøre ordlæringen personlig (BF 2000:9) Den effektive vokabularlæreren hjelper elevene utvikle seg til selvstendig ordlæring (BF 2006:11) Organisering av ordkunnskap (N:17) Gradvis slipp av kontroll (N:17) Gjør det responderende: interaktive og responderende kontekster er gunstigere for vokabularlæring enn passive kontekster (HGH-P:22)	Ta hensyn til elevene – alder, språk- eller lesevaner, andrespråkselever (CK:10) Ta hensyn til undervisningsmål og undervisningssetting (CK:10) Tilpass vurderingen i forhold til undervisningsmål – ordkunnskapsnivå, pre- og post-lesingsvurderinger, strategibruk (CK:10) Den effektive vokabularlæreren bruker vurderinger/evalueringer som passer til målet for undervisningen (BF, 2006:11) Gjør det interessant: Barn lærer ord for ting og hendelser som interesserer dem (HGH-P:21) Fokusér på mening: Barn lærer ord best i meningsfulle kontekster (HGH-P:21) Vær tydelig: Barn trenger tydelig informasjon om ordbetydning (HGH-P:21)	Elever bør «bades» (immerse) i ord (BF 2000:9) Fremme ordbevissthet (G:10) Den effektive vokabularlæreren bygger et ordrikt miljø der elevene er omgitt/oppslukt av (immersed) ord gjennom både tilfeldig og planlagt læring (BF, 2006:11)

Vedlegg 3: Tabell over *Metoder* 4.3

Eksplisitt vokabularundervisning	<i>Isolert ordlæring</i>	Mnemoteknikk <ul style="list-style-type: none"> - Nøkkelordmetoden - Flashkort - Ordkort Dataassistert undervisning Ordbøker
	<i>Ordlæring i kontekst</i>	Ordlek Text Talk Strukturanalyse Kontekstanalyse Semantisk kartlegging Semantisk trekkanalyse Ordbøker
Implisitt vokabularundervisning	<i>Ordlæring i kontekst</i>	Wide reading Lesestund Ordbøker